

## **« A propos du bonheur... »**

*Ou « Comment, en tant qu'EDE, soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux ? »*



**Auteure : Myriam Ouédraogo**  
**Référente thématique : Corinne Bonnet-Burgener**  
**HES-SO Valais - Secteur ES**  
**Formation EDE PTA, filière ES**  
**Promotion 2012**

**Vouvry, le 24 octobre 2014**

## Résumé de la recherche

Ce travail de mémoire traite de comment, en s'inspirant de la psychologie positive, soutenir l'enfant de six à douze ans dans le développement de sa capacité à être heureux et propose ainsi à l'EDE d'amener l'enfant :

- 1) à expérimenter consciemment le fait d'être heureux,
- 2) à contribuer à son propre bonheur et à celui des autres.

A cette fin, les moyens pédagogiques présentés ici sont, en résumé, de favoriser le développement global de l'enfant, d'agir sur son bonheur aux niveaux micro, méso et macro (VEENHOVEN, 2011), de l'aider à atteindre ses objectifs (en lui proposant, par exemple, de créer, une « recette du bonheur »), de lui proposer des activités concernant la reconnaissance et la capacité à savourer ses émotions positives, de l'amener à connaître et à développer les éléments de la classification des forces et des vertus et une vie « agréable », « épanouissante » et « qui a du sens » (BONIWELL, 2012) par l'exemplarité, la verbalisation, le questionnement, des histoires racontées, la création de sketches...

Afin de définir quels outils pédagogiques utiliser pour les enfants dont il s'occupe, l'EDE peut, en s'inspirant du cadre théorique de l'espoir de Snyder (MARTIN-KRUMM, 2011), se baser sur ses observations, sur les objectifs fixés et sur ses connaissances des différents moyens pédagogiques existant.

### Mots-clés

Bonheur

Psychologie positive

Pédagogie

Compétences professionnelles de l'EDE

Développement de l'enfant de six à douze ans

### Un grand merci à :

- Armel et Dûnya-Emmanuel Ouédraogo, mes deux amours, pour m'avoir patiemment laissé le temps nécessaire à l'écriture de ce travail de mémoire
- Corinne Bonnet-Burgener et Marie-Flore Ernoux pour le précieux soutien apporté à l'écriture de ce travail de mémoire
- A tout celles et ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à enrichir ma réflexion au sujet de cette recherche et qui sont trop nombreux pour être tous nommés ici.

### Avertissement

« Les opinions émises dans ce mémoire n'engagent que son auteure. »

### Illustration

L'image qui illustre la page de titre du document est tirée du site internet <http://www.jeuxetcompagnie.fr/besoins-enfants-activites-par-age/> à la date du 18 septembre 2014

## Table des matières

1. Introduction.....	1
1.1 Cadre de recherche .....	1
1.1.1 Illustration.....	1
1.1.2 Thématique traitée.....	1
1.1.3 Intérêt présenté par la recherche .....	1
1.2 Problématique.....	2
1.2.1 Question de départ.....	2
1.2.2 Objectifs de la recherche.....	2
1.3 Cadre théorique et contexte professionnel .....	2
1.4 Cadre d'analyse .....	5
1.4.1 Terrain de recherche et échantillon retenu.....	5
1.4.2 Méthodes de recherche .....	5
1.4.3 Méthodes de recueil des données et résultats de l'enquête.....	6
2. Développement.....	6
2.1 Introduction au traitement des données .....	6
2.2 Présentation des données .....	7
2.2.1 L'homme peut-il être heureux ?.....	7
2.2.2 Le bonheur s'apprend-il ?.....	7
2.2.3 Le bonheur est-il un phénomène adapté sur le plan de l'évolution ? .....	8
2.2.4 Qu'est-ce qui rend l'homme heureux ? .....	10
2.2.5 Comment, en tant qu'EDE et en s'inspirant de la psychologie positive, soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux ?.....	13
3. Conclusion.....	25
3.1 Résumé, analyse et discussion des résultats obtenus .....	25
3.2 Limites du travail .....	27
3.3 Perspectives et pistes d'action professionnelle.....	27
3.4 Remarque finale .....	28
4. Bibliographie .....	30
Annexe I .....	32

# 1. Introduction

## 1.1 Cadre de recherche

### 1.1.1 Illustration

« Le bonheur, c'est la saveur même de la vie. Comme la fraise a goût de fraise, ainsi la vie a goût de bonheur » (DANINO, 2010, p.0). Cette citation du philosophe Alain est la plus poétique que je connaisse au sujet du bonheur. Toutefois est-ce cela que la plupart des gens vivent ? Dans le cadre de mon travail en crèche, j'ai constaté que l'image de l'enfant spontanément heureux est une illusion, le bonheur n'étant absolument pas une évidence pour certains d'entre eux.

### 1.1.2 Thématique traitée

De ce fait, en tant qu'éducateurs,-trices de l'enfance (EDE), comment permettre aux enfants dont nous nous occupons de mieux profiter de cette « saveur de la vie » ? Mais aussi, qu'est-ce que le bonheur ? L'homme peut-il être heureux ? Le bonheur s'apprend-il ou est-il une compétence innée ? De plus, le bonheur est-il un phénomène adapté sur le plan de l'évolution (DIENER, 2011) ? Qu'est-ce qui rend l'homme heureux et comment accroître ce bonheur ? C'est dans la continuité de ces questions que j'ai choisi de traiter de la thématique du développement de l'enfant dans sa capacité à être heureux.

### 1.1.3 Intérêt présenté par la recherche

Depuis l'âge de quinze ans, il ne se passe pas un jour sans que je ne réfléchisse à la question du bonheur. C'est donc tout naturellement que la première question qui m'est venue au moment de réfléchir au thème de mon travail de mémoire a été : « le bonheur s'apprend-il aux enfants ? ».

Le deuxième processus du plan d'études cadre (PEC) de l'EDE est de « soutenir le développement de l'enfant dans sa globalité » (DUMAS, 2012, p.5). De plus, en parcourant la liste des mémoires effectués jusqu'ici à l'école d'EDE de Sion, je me suis aussi rendue compte que la thématique du « bonheur » n'avait pas encore été abordée directement. C'est pourquoi il serait pertinent, à travers ce travail de mémoire, de répondre aux questions ci-dessus mais aussi de mieux définir les moyens pédagogiques mis à disposition de l'EDE pour soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux.

Enfin, je souhaite orienter mon champ de recherche sur la psychologie positive qui étudie le bonheur en fondant « ses données sur des méthodes scientifiquement valides » (SHANKLAND, 2012, p.7). Il serait donc intéressant pour les EDE, qui sont en constante professionnalisation de leur métier, de connaître cette science afin de pouvoir utiliser ses données scientifiquement valides pour argumenter leur pratique professionnelle. De plus, la psychologie positive est une branche de la psychologie qui est relativement nouvelle (année 2000) et les professionnels, à qui j'en ai parlé jusqu'à ce jour, ne la connaissaient que très peu. La thématique du bonheur, traitée par la psychologie positive, représente donc un intérêt double pour le secteur professionnel de l'éducation de l'enfance.

## 1.2 Problématique

### 1.2.1 Question de départ

La question de départ est donc : « Comment, en tant qu'EDE, soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux ? ».

### 1.2.2 Objectifs de la recherche

L'objectif de la recherche est de définir comment l'EDE peut soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux en s'inspirant de la psychologie positive. La psychologie positive fondant ses données sur « des méthodes scientifiquement valides » (SHANKLAND, 2012, p.7), l'objectif de cette recherche est aussi de la faire découvrir plus largement aux EDE afin de leur permettre d'utiliser ses données pour mieux argumenter leur pratique professionnelle.

## 1.3 Cadre théorique et contexte professionnel

Les concepts théoriques que j'ai choisis de développer sont le bonheur, la psychologie positive, les compétences professionnelles de l'EDE, la pédagogie et le développement de l'enfant de six à douze ans. Ceux-ci me permettront de répondre à ma question de départ.

**1) Le bonheur :** Soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux me semble être un élément fondamental dans la pratique professionnelle de l'EDE. Mais qu'est-ce que le bonheur ? A travers les âges, les philosophes ont proclamé tout et son contraire à ce sujet et les psychologues modernes ne peuvent pas espérer répondre à cette question d'une manière qui satisfasse tout le monde (DIENER, 2011).

En effet, le philosophe Démocrite (460-370 av. J.-C.) (Période de la Grèce antique) est considéré comme le premier philosophe occidental à s'être interrogé sur la nature du bonheur. Il pensait « qu'une vie heureuse n'était pas seulement le produit d'un destin favorable ou des circonstances extérieures mais surtout celui de l'état d'esprit de l'individu » (DIENER, 2011, p.60). Après lui, Socrate et Platon conçurent le bonheur en des termes plus objectifs et absolus, tels que « l'appréciation sûre de ce qui est bon et beau » (DIENER, 2011, p.61). Enfin, Aristote affirmait que le bonheur était réalisable pour peu que l'on soit prêt à vivre en accord avec les vertus les plus valorisées (DIENER, 2011).

Aristippe, fondateur de l'école de Cyrène, affirmait « qu'aucune considération ne doit nous retenir dans la poursuite du plaisir, car tout ce qui n'est pas plaisir est sans importance, et la vertu encore moins » (DIENER, 2011, p.61). Néanmoins, ce philosophe fait figure d'exception dans la Grèce antique. En effet, les hédonistes les plus connus de la Grèce antique, comme Epicure, étaient convaincus que la vertu et le plaisir étaient interdépendants et qu'il était tout simplement impossible de « vivre agréablement sans le faire de manière prudente, honorable et juste ». Le philosophe stoïcien Cicéron était ainsi un si fervent du pouvoir de la vertu d'engendrer le bonheur qu'il croyait qu'un homme vertueux pouvait rester heureux même en subissant la torture » (DIENER, 2011, p.61).

Au Moyen Age, la vertu est restée une valeur essentielle pour mener une vie agréable. Toutefois, le bonheur est aussi devenu quelque chose qui reposait « entre les mains de Dieu, atteignable seulement à travers une foi dévouée et la grâce de Dieu. Tandis que le bonheur sur Terre était faillible (mais pas impossible), le Royaume des cieux promettait un bonheur complet et éternel » (DIENER, 2011, p.61). A l'époque des Lumières, l'idée du

bonheur est devenue une question laïque, plus pragmatique et la notion de plaisir s'est petit à petit assimilée à celle du bonheur pour ne former qu'un tout dans l'esprit des philosophes du XIX<sup>ème</sup> siècle. De nos jours, le droit de poursuivre et d'atteindre le bonheur s'est démocratisé à travers les livres de développement personnel mais aussi, par exemple, en étant mentionné dans l'introduction de la déclaration américaine d'indépendance (DIENER, 2011).

Toutefois, si les philosophes n'ont pu se mettre d'accord sur une définition commune du bonheur, l'étude des différents courants philosophiques, faite par des chercheurs en psychologie positive, relève que plusieurs éléments concernant le bonheur se retrouvent de manière constante dans les divers courants philosophiques. Ces éléments sont : « La satisfaction de la vie (évaluation globale de sa propre vie), la satisfaction à l'égard de domaines importants de la vie (satisfaction à l'égard de son travail, de sa santé, de son mariage, etc.), l'affect positif (prévalence des émotions et humeurs positives) et de faibles niveaux d'affect négatif (prévalence des émotions et humeurs négatives) » (DIENER, 2011, p.62).

**2) La psychologie positive :** En cherchant dans divers champs disciplinaires traitant du bonheur, la psychologie positive a retenu toute mon attention. En effet, la psychologie positive est « l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des personnes, des groupes et des institutions. » (GABLE, 2005, p.104). Selon Rebecca Shankland, maître de conférences en psychologie à l'université Pierre Mendès-France, « la psychologie positive entretient des thématiques proches de celles qui concernent habituellement le « développement personnel ». Toutefois, elle s'en démarque clairement, car elle fonde ses données sur des méthodes scientifiquement valides. Sa portée dépasse aussi le champ de la recherche, puisque les résultats de ces travaux peuvent être utilisés pour inspirer les pratiques éducatives, sociales, sportives, managériales ou thérapeutiques » (SHANKLAND, 2012, p.7).

Bien que des études traitant du « fonctionnement optimal » aient existé bien avant cela, c'est dans les années 2000 que le mouvement proprement dit est apparu dans le sillage de la psychologie humaniste (Carl Rogers, Abraham Maslow...), sous l'impulsion de Martin Seligman et de Mihaly Csikszentmihalyi. La psychologie positive a ainsi le mérite de donner une meilleure visibilité à toutes les études scientifiques faites jusqu'ici sur le thème du «fonctionnement optimal» en les rassemblant sous une même appellation (SHANKLAND, 2012).

Ceci dit, la psychologie positive ne souhaite pas non plus percevoir le monde qui nous entoure d'une manière idéalisée, comme au travers de lunettes roses, en niant la souffrance et les difficultés que les gens rencontrent. « Par ailleurs, une attitude particulièrement regrettable consisterait à détourner la psychologie positive de son objectif en la transformant en norme sociale. Il y aurait alors grand risque de tomber dans le piège que certains qualifient de « tyrannie de l'attitude positive » » (LECOMTE, 2014, p.6). Ainsi, la psychologie positive ne nie pas la psychologie clinique et la psychopathologie mais elle en est un complément logique (LECOMTE, 2014).

La psychologie positive est donc le fondement de ma recherche théorique. Je m'en inspirerai afin de définir la manière dont l'EDE peut soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux.

**3) Compétences professionnelles de l'EDE (PEC) :** Soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux concerne le champ professionnel de l'EDE. En effet, l'EDE est « un-e spécialiste de l'accompagnement, du suivi et de l'éducation des enfants, inséré dans la dynamique actuelle du champ socio-éducatif et pédagogique. Il-elle

est chargé-e, dans un lieu d'accueil collectif extra-familial, de l'encadrement socio-éducatif d'enfants confiés généralement par leurs parents » (DUMAS, 2012, p.3).

Les compétences professionnelles de l'EDE se divisent en dix processus qui sont : « 1) d'accueillir l'enfant dans une structure collective extra-familiale ; 2) soutenir le développement de l'enfant dans sa globalité ; 3) observer et documenter l'évolution et les apprentissages de l'enfant ; 4) élaborer et mettre en pratique le projet pédagogique ; 5) développer une action réflexive sur sa fonction, ses tâches et son rôle ; 6) gérer le travail en équipe ; 7) collaborer avec les familles et accompagner la parentalité ; 8) collaborer et coopérer avec les réseaux externes ; 9) garantir une action professionnelle conforme au cadre légal ; 10) assurer le travail administratif et organisationnel du groupe éducatif » (DUMAS, 2012, p.5).

Ainsi, connaître les compétences professionnelles de l'EDE me permettra de discerner ce qui concerne, ou non, la pratique professionnelle de l'EDE selon ce que propose la psychologie positive.

**4) La pédagogie :** C'est par la pédagogie, terme dérivé du grec apparu en 1495, que l'EDE sera à même de soutenir le développement de l'enfant dans sa capacité à être heureux. En effet, « la pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée, s'invente et se renouvelle » (HOUSSAYE, 2002, p. 11).

« La pédagogie est accessible principalement à travers un ensemble de textes issus du patrimoine culturel, émanant de figures éducatives majeures qui se caractérisent par leurs efforts pour faire accéder à la culture et à la liberté des êtres humains jusque-là réputés inéducables et voués à l'exclusion » (MEIRIEU, s.d.). Ces textes s'efforcent de surmonter les contradictions inévitables existantes entre le principe d'éducabilité (toute personne est potentiellement éducable) et le principe de liberté (tout personne est libre d'apprendre ce qu'il souhaite).

« Les efforts pour surmonter ces contradictions se traduisent par des propositions plus ou moins originales et habiles visant à articuler, d'une part, la recherche du sens et la finalisation des apprentissages (pédagogie de l'intérêt, du projet, des situations-problèmes...) et, d'autre part, la formalisation des acquisitions (construction de modèles et de systèmes, évaluation et transfert des connaissances...).

La pédagogie cherche, par ailleurs, à associer l'instruction (transmission des savoirs et des valeurs) et l'émancipation (capacité de chacun à penser par lui-même). En cela, elle vise à développer chez le sujet l'exigence de précision, de justesse et de vérité afin de lui permettre d'échapper à toute forme d'emprise et de cléricature. Elle travaille, enfin, sur les conditions de développement du sujet dans un collectif où il doit apprendre à s'intégrer tout en exerçant sa liberté. Les textes fondateurs de la pédagogie sont « Lettre de Stans » de Johan-Heinrich Pestalozzi en 1799 et « De l'éducation d'un homme sauvage » de Jean-Marc Gaspard Itard en 1801 » (MEIRIEU).

Ainsi, c'est dans la continuité de ce concept que je serai en mesure de faire des propositions de prise en charge pédagogique et d'activités inspirées de la psychologie positive.

**5) Développement de l'enfant de six à douze ans :** L'ensemble des programmes éducatifs élaborés par les chercheurs en psychologie positive se rapporte essentiellement aux enfants d'âge scolaire. Ma recherche concerne donc plus spécifiquement les enfants de six à douze ans. Ayant encore peu travaillé avec les enfants de cette tranche d'âge, cette recherche me permettra d'approfondir mes connaissances à leur sujet.



Le développement est « l'ensemble des différents stades par lesquels passe un organisme, un être vivant pour atteindre sa maturité » (ALJANCIC, 1996, p.336). Comme toute période de développement, entre six et douze ans, les acquisitions sont riches et nombreuses que ce soit au niveau physique, cognitif, social et de la personnalité. Sans pouvoir être exhaustive sur le sujet, je vais en citer quelques points ci-après. Au niveau du développement physique, l'enfant se perfectionne dans ses habilités psychomotrices et développe sa coordination. Il a besoin de se dépenser physiquement et de continuer d'explorer le monde par lui-même et de faire ses propres expériences. Au niveau du développement cognitif, c'est la période des opérations concrètes de Piaget. L'enfant maîtrise les différents types de conservation et acquiert une meilleure utilisation des nouvelles habiletés d'exécution des opérations concrètes.

Au niveau du développement social et de la personnalité, l'enfant acquiert un concept de soi de plus en plus abstrait, moins attaché à l'apparence et fait des descriptions des autres de plus en plus basées sur des qualités internes et durables. L'enfant acquiert aussi la constance du genre, un sens global de l'estime de soi et développe des amitiés basées sur la confiance réciproque. L'enfant devient de plus en plus capable de négocier avec les parents. C'est la période de latence selon Freud et le stade de la compétence ou de l'infériorité selon Erikson. La ségrégation est presque totale dans le jeu et les amitiés. Les amitiés sont durables et se poursuivent au fil des années. Les enfants apprécient les jeux de rôle (BEE, 2012).

Ainsi, la définition de ce concept me permettra de proposer une prise en charge éducative inspirée de la psychologie positive en adéquation avec le stade de développement des enfants de six à douze ans.

## **1.4 Cadre d'analyse**

### **1.4.1 Terrain de recherche et échantillon retenu**

En parcourant la littérature concernant la psychologie positive, je me suis rendue compte qu'elle était riche et abondante. De fait, mon travail de mémoire se limitant à trente pages, j'ai décidé de m'en tenir à une recherche documentaire seule pour avoir l'espace nécessaire afin de traiter toutes les informations récoltées.

De plus, un travail de mémoire de trente pages ne permet pas de faire une recherche sur le terrain qui soit scientifiquement valide. C'est pour cette raison également que j'ai préféré m'en tenir à une recherche documentaire dont les professionnels, -elles de l'enfance pourront s'inspirer pour leur pratique professionnelle. Enfin, comme dit plus haut, l'ensemble des programmes éducatifs élaborés par les chercheurs en psychologie positive se rapporte essentiellement aux enfants d'âge scolaire. L'échantillon retenu concerne donc les enfants de six à douze ans.

### **1.4.2 Méthodes de recherche**

La méthode de recherche de mon travail de mémoire est donc la recherche documentaire. Les résultats de celle-ci me permettront d'analyser les éléments de la psychologie positive dont je pourrai m'inspirer pour définir comment, en tant qu'EDE, soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux.

Afin de trouver de la littérature susceptible de me permettre de répondre à la question de départ, j'ai effectué une recherche bibliographique à l'aide des sites internet Rero et Cairn et



à l'aide de la recherche en bibliothèque pour étayer la partie théorique et réflexive de mon travail de mémoire. La littérature qui a retenu mon attention concerne principalement les études de psychologie positive traduites de l'anglais au français contenues dans le livre « Traité de psychologie positive » écrit sous la direction de Charles Martin-Krumm et de Cyril Tarquinio et les différents livres d'introduction à la psychologie positive de Jacques Lecomte, d'Illona Boniwell, de Renaud Gaucher et de Rébecca Shankland.

En parcourant ces livres, je me suis rendue compte qu'il y avait peu de matériel pédagogique directement exploitable. J'ai alors décidé d'écrire à ce sujet à plusieurs chercheurs en psychologie positive dont j'avais trouvé l'adresse mail sur internet. Charles Martin-Krumm m'a aiguillé vers Illona Boniwell, porteuse en Europe des programmes en éducation pour les enfants. C'est grâce à elle que j'ai pu prendre connaissance du programme éducatif « SPARK » résilience commandé sur internet.

Toutefois, ce programme est plutôt destiné à être utilisé par des enseignants pour des enfants de 10 à 16 ans. De plus, il ne s'inspire pas uniquement de la psychologie positive mais aussi de la thérapie cognitivo-comportementale, de la résilience et de la croissance post-traumatique (POSITRAN, s.d.). J'ai tout de même utilisé quelques pistes d'application concrètes venant de ce programme ; mais finalement, je me suis principalement inspirée des ouvrages cités ci-dessus.

### **1.4.3 Méthodes de recueil des données et résultats de l'enquête**

Afin de recueillir les données nécessaires à mon travail de mémoire, j'ai lu la littérature citée plus haut, j'y ai repéré les informations susceptibles de répondre à la question de départ et j'en ai effectué une synthèse. Ceci dans le but de pouvoir réutiliser les informations pour la rédaction de mon travail de mémoire.

Dans cette revue de littérature, le concept de « l'expérience optimale » de Mihaly Csikszentmihalyi, le modèle de « bonheur authentique » de Martin Seligman, le cadre théorique de l'espoir de Snyder, l'article sur la reconnaissance de Watkins, le concept de « savoring », la classification des forces et vertus de Christopher Peterson, la vision micro, méso et macro du bonheur de Veenhoven, l'article « A la poursuite du bonheur, des réponses empiriques à des questions philosophiques » de Pelin Kesbir et Ed Diener et l'étude « La plupart des gens sont heureux » d'Ed Diener ont, entre autres, retenu mon attention.

Afin de proposer des activités adaptées aux enfants de 6-12 ans, j'ai également consulté des livres d'activités pédagogiques dédiés aux enfants de cette tranche d'âge tels que « coopérer pour prévenir la violence, jeux et activités d'apprentissage pour les enfants de deux ans et demi à douze ans » de Delphine Druart et Michelle Waelpu.

## **2. Développement**

### **2.1 Introduction au traitement des données**

Avant de définir comment, en tant qu'EDE et en s'inspirant de la psychologie positive, soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux, parlons du bonheur lui-même. En effet, l'homme peut-il être heureux ? Le bonheur s'apprend-il où est-il une compétence innée ? De plus, le bonheur est-il un phénomène adapté sur le plan de l'évolution (DIENER, 2011) ? Enfin, qu'est-ce qui rend l'homme heureux ?

Dans le prochain chapitre, je vais commencer par répondre à ces questions avant de définir comment, en tant qu'EDE, soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux. En effet, à quoi bon vouloir répondre à la question de départ si le bonheur n'est pas un phénomène adapté sur le plan de l'évolution et qu'apprendre à être heureux ou même espérer l'être est une gageure ? De plus, avant de définir comment soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux ; ne faut-il pas se mettre d'accord sur ce qui peut le rendre heureux ? Enfin, répondre à ces questions n'est-il pas aussi susceptible d'amener un début de réponse à la question de départ ?

## 2.2 Présentation des données

### 2.2.1 L'homme peut-il être heureux ?

Selon le philosophe Pascal, « tous les hommes cherchent à être heureux. Cela est sans exception, quelques différents moyens qu'ils y emploient. Ils tendent tous à ce but. Ce qui fait que les uns vont à la guerre et que les autres n'y vont pas est ce même désir qui est dans tous les deux, accompagné de différentes vues. La volonté ne fait jamais la moindre démarche que vers cet objet. C'est le motif de toutes les actions de tous les hommes. Jusqu'à ceux qui vont se pendre » (DIENER, 2011, p.66). Mais l'homme peut-il être heureux ?

Les données provenant d'enquêtes du monde entier suggèrent que la réponse à la question est affirmative. « Dans un article justement intitulé « La plupart des gens sont heureux », Diener et Diener (1996) ont analysé les données disponibles et ont conclu que la vaste majorité des individus se situent dans la portion positive de l'échelle du bonheur, incluant les personnes apparemment désavantagées, telles que les tétraplégiques ou les personnes à très faibles revenus. L'enquête récente du Pew Research Center (2006) appuie ce résultat en révélant que 84% des Américains se considèrent « très heureux » ou « plutôt heureux ». De manière similaire, 86% des 43 nations incluses dans l'étude de Diener et Diener avaient des niveaux supérieurs au point médian de l'échelle du bonheur » (DIENER, 2011, p.64).

Ainsi, ces chiffres ne peuvent qu'encourager l'EDE à soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux ; le bonheur étant quelque chose de tout à fait atteignable pour la plupart d'entre eux. De plus, amener l'enfant à prendre conscience de la possibilité qu'il y a à être heureux n'est-il pas déjà susceptible de le soutenir dans le développement de sa capacité à être heureux ?

### 2.2.2 Le bonheur s'apprend-il ?

Ceci étant dit, le bonheur s'apprend-il ? Est-il une compétence innée ou acquise ? Pour Lyubomirsky, Sheldon et Schkade, premièrement, 50% de notre capacité à être heureux serait dû à la composante génétique. Ainsi, selon Tellengen et al. (1988), des études faites sur des jumeaux monozygotes élevés séparément ont mis en évidence qu'ils présentaient le même taux de bonheur, contrairement à des jumeaux dizygotes. De plus, c'est cette composante génétique du bonheur qui pourrait aussi expliquer le fait que, selon l'étude de Brickman et Campbell (1971), « après des expériences de vie positives ou négatives, les personnes s'habituent rapidement à leurs nouvelles conditions et finissent par retrouver leur valeur de référence en termes de niveau de bonheur » (BOHEM, 2011, p.172).

Deuxièmement, 10% de notre capacité à être heureux serait ensuite dû « aux circonstances de la vie tels que la région nationale et culturelle, la démographie (sexe, ethnie), les expériences personnelles (des traumatismes et des succès passés) ainsi que des variables

liées à la situation personnelle (situation familiale, niveau d'éducation, santé et revenus) » (BOHEM, 2011, p.173).

Enfin, les 40% restant seraient dus aux « activités intentionnelles qui constituent des actes engagés et requérant un effort que les personnes choisissent de réaliser » (BOHEM, 2011, p.173). Ces actes engagés sont faits de manière intentionnelle et peuvent s'illustrer par :

- avoir des gestes de bonté désintéressés
- exprimer de la gratitude
- poursuivre des buts intrinsèques importants dans la vie
- visualiser les meilleures versions possibles de soi.

Des études ont démontré que tous ces exemples d'activités pouvaient augmenter la capacité à être heureux (BOHEM, 2011).

Ainsi, bien qu'une partie du pourcentage de la capacité à être heureux des enfants soit déjà déterminée par leur composante génétique et par leurs conditions de vie, il reste tout de même environ 40% du bonheur de l'enfant sur lesquels l'EDE et l'enfant lui-même peuvent espérer avoir une influence bénéfique. Amener l'enfant à être conscient de sa capacité à augmenter son propre bonheur n'est-il pas aussi un bon moyen, en tant qu'EDE, de le soutenir dans le développement de sa capacité à être heureux ?

### 2.2.3 Le bonheur est-il un phénomène adapté sur le plan de l'évolution ?

Si l'homme a la capacité d'être heureux, cela est-il un phénomène adapté sur le plan de l'évolution ? En d'autres mots, le bonheur est-il bénéfique ou peut-il nuire sur certains points au développement de l'être humain ? Selon Barbara Frederickson, les avantages adaptatifs engendrés par les sentiments positifs, sont d'élargir le répertoire de pensées-actions des individus et de développer leurs ressources intellectuelles, psychologiques, sociales et physiques au cours du temps. Ces dires sont appuyés par plusieurs études scientifiques sur le lien entre le bonheur et la performance intellectuelle dont celles de Diener et Seligman.

En effet, « les émotions positives augmentent la tendance à s'engager dans des activités variées. La joie et le bonheur, par exemple, poussent les individus à interagir et à jouer alors que l'intérêt motive à explorer l'environnement. Ainsi, selon une étude de Cunningham (1988), les personnes chez lesquelles on induit des émotions positives rapportent un intérêt plus marqué à se lancer dans un grand nombre d'activités sociales, physiques ou de loisirs et sont plus enclines à initier la conversation avec autrui que les personnes dans un état négatif ou neutre. Par ailleurs, les émotions positives facilitent les comportements d'aide et de coopération » (QUOIDBACH, 2014, p.22).

Plusieurs études scientifiques démontrent que le bonheur a aussi une influence favorable sur la santé. Notamment, celle effectuée par Danner, Snowdon et Friesen (2001) a démontré « que le contenu affectif positif d'autobiographies manuscrites de sœurs catholiques, rédigées quand elles avaient 22 ans en moyenne, permettait de prédire leur longévité six décennies plus tard » (DIENER, 2011, p.67). En effet, « alors que les conditions de vie de ces sœurs étaient comparables, l'espérance de vie des différents groupes était très différente : 20% des sœurs éprouvant peu d'émotions positives à l'âge de 20 ans ont atteint 95 ans, comparativement à 50% des sœurs vivant beaucoup d'émotions positives au même âge » (LECOMTE, 2014, p.24).

De plus, selon d'autres études faites par Brehm et Rahn (1997) et James et Chymis (2004), « les individus qui rapportent une satisfaction de vie élevée manifestent une confiance généralisée envers autrui et quand on leur demande dans quelle mesure ils trouvent justifiables des scénarios éthiques hypothétiques (comme acheter un objet volé ou éviter de payer son billet dans les transports publics), les participants dont le niveau de bonheur est

plus élevé répondent de manière plus éthique. De plus, comme Tov et Diener (2007) le soulignent dans leur analyse, la relation vertueuse entre le bonheur et des résultats socialement désirables se vérifie également sur le plan national. Les pays les plus heureux manifestent des niveaux plus élevés de confiance généralisée, de bénévolat et d'attitudes démocratiques » (DIENER, 2011, p.68).

Enfin, les « émotions positives et nouvelles ressources sont également reliées entre elles dans un cercle vertueux : les émotions positives conduisent l'individu à construire de nouvelles ressources qui, à leur tour, élargissent les opportunités de vivre des émotions positives. Une étude récente de Barbara Fredrickson et de ses collègues (2008) illustre ce phénomène. Les participants devaient suivre un programme de dix semaines basé sur une forme de méditation visant à induire, quotidiennement, des émotions de gratitude, d'amour et de tendresse. Au fil des semaines, l'expérience répétée de ces émotions positives amenait les participants à se sentir plus compétents, mieux dans leur peau et à envisager un plus grand nombre de manières d'atteindre leurs objectifs. En outre, leurs relations avec les autres s'amélioraient et ils recevaient davantage de soutien social. En retour, ces nouvelles ressources augmentaient la satisfaction et la qualité de vie des participants » (QUOIDBACH, 2014, p.25).

Au vu de toutes ces informations, on peut donc en déduire que le bonheur est bien un phénomène adapté sur le plan de l'évolution. Toutefois, Ilona Boniwell remarque avec justesse que les émotions négatives apportent elles aussi des effets positifs et qu'il ne faut pas les négliger. Le rapport idéal d'émotions négatives et positives étant de 3/4 d'émotions positives et d'1/4 d'émotions négatives. En effet, trop d'émotions négatives amènent à l'apathie et trop peu peuvent avoir des effets dangereux et contre productifs selon Barbara L. Fredrickson (2004). Ainsi, selon Richard Lazarus (2003), les émotions négatives peuvent nous aider à faire naître des changements de personnalité fondamentaux, nous mettre en contact avec ce qu'il y a de plus profond en nous-mêmes, nous permettre d'acquérir la sagesse, même, selon Polly Young-Eisendrath (2003), à travers la souffrance et la perte. Les émotions négatives peuvent aussi « avoir des conséquences sociales positives, comme la modestie, les considérations morales, l'attention aux autres et l'empathie » (BONIWELL, 2012, p.27).

Des études scientifiques ont aussi mis en exergue qu'une sorte de pessimisme (le pessimisme défensif) n'était pas dénué d'intérêt car « ceux qui y recourent utilisent leur anxiété en accentuant leur attention sur la tâche à accomplir et leur effort » (MARTIN-KRUMM, 2011, p.206). Il convient alors aux personnes accompagnantes d'adapter leur technique de coaching. En effet, rien ne sert de vouloir forcer un pessimiste à voir « la vie en rose » alors que c'est sa stratégie pour mieux se concentrer. A contrario, rien ne sert de vouloir préparer l'optimiste à tous les scénarios possibles alors qu'il utilise sa nature pour booster ses capacités. « Le pessimisme n'est pas forcément associé à des performances de moins bon niveau, et l'optimisme à des performances de haut niveau. [...] De même dans le cadre des stratégies de l'optimisme ou du pessimisme, la première n'est pas forcément associée au succès, ni la seconde à l'échec » (MARTIN-KRUMM, 2011, p.211).

Selon Dember (2011), le pessimisme peut même être une force plus adaptative que l'optimisme pour certains types de métiers, comme les pilotes de lignes commerciales. En effet, selon Christopher Peterson (2003) « la pensée optimiste est associée à la sous-estimation des risques, donc les optimistes sont plus à même de prendre part à des activités risquées, comme avoir des relations sexuelles non protégées ou conduire dangereusement » (BONIWELL, 2012, p.38). « Les personnes optimistes peuvent être également mal préparées à un revers de fortune qu'elles n'auraient pas anticipé » (VERLHIAC, 2014, p.45), contrairement aux personnes plus pessimistes.

En 2012, Sandra Schneider a ainsi différencié l'optimisme réaliste de l'optimisme irréaliste. Ainsi, il peut être nuisible d'être optimiste alors que l'on n'a pas de raison de l'être. Toutefois, quand plusieurs interprétations sont susceptibles d'être vraies pour expliquer un événement, pourquoi ne pas adopter la plus optimiste (BONIWELL, 2012) ?

La frontière entre émotions positives et négatives est ainsi floue. « L'espoir, par exemple, se conçoit mieux comme la combinaison du souhait qu'un résultat désiré arrive et de l'anxiété qu'il puisse ne pas arriver. [...] L'amour, l'une des premières émotions qui vienne à l'esprit lorsque l'on mentionne le positif, n'est pas un bonheur lorsqu'il n'est pas partagé. [...] Selon Richard Lazarus (2003), ce que nous aurions tort de sous-estimer quand nous essayons de comprendre les émotions, c'est que ce qui les rend positives ou négatives est le contexte dans lequel elles se produisent » (BONIWELL, 2012, p.27).

Soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux ne signifie donc pas de s'efforcer à ce qu'il n'éprouve pas d'émotions négatives. Celles-ci ayant aussi leur utilité (le pessimisme défensif permettant par exemple de « se préparer au pire » (BONIWELL, 2012)), il serait donc néfaste de les nier. L'attitude qui semble plus constructive serait de faire découvrir à l'enfant le sens des émotions, positives comme négatives.

Cela peut se faire en questionnant l'enfant sur le sens des émotions qu'il peut exprimer. L'EDE peut aussi, par exemple, lire des petites histoires où un héros expérimente diverses émotions puis questionner l'enfant à ce sujet. Qu'est-ce que le héros a ressenti ? Comment le héros a-t-il réagi après avoir ressenti ces émotions ? Comment aurait-il pu réagir s'il ne les avait pas ressenties ? Ces histoires peuvent, par exemple, être celle d'un enfant qui a eu peur d'un chien et qui s'en est éloigné prudemment ; ou celle d'un enfant qui était content de jouer au football avec ses amis et qui a eu envie de recommencer.

#### 2.2.4 Qu'est-ce qui rend l'homme heureux ?

Si le bonheur est, en général, un phénomène adapté sur le plan de l'évolution ; qu'est-ce qui, au juste, rend l'homme heureux ? Mihaly Csikszentmihalyi a étudié la question à travers une approche scientifique expérimentale qui est « la méthode d'échantillonnage des expériences subjectives ». Pour cela, les participants à l'expérience ont été équipés d'un télé-avertisseur qui se faisait entendre de cinq à huit fois au hasard de la journée. Les participants notaient alors ce qu'ils étaient en train de faire à ce moment précis, comment ils se sentaient et évaluaient leur niveau du bonheur du moment sur une échelle de 1 à 7. L'expérience durait de quelques jours à quelques semaines (CSIKSZENTMIHALYI, 2004).

A travers cette expérience, Mihaly Csikszentmihalyi a mis en exergue que des activités, en apparence très diverses les unes des autres, provoquent en réalité une expérience similaire de bien-être que Mihaly Csikszentmihalyi appelle « l'expérience optimale ». Ainsi, « ce qu'éprouve un nageur qui traverse la Manche est à peu près identique à l'expérience intérieure d'un joueur d'échecs en plein tournoi ou d'un alpiniste qui gravit la montagne. [...] L'expérience optimale semble être la même partout dans le monde et pour un grand nombre d'activités » (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 79). A partir de cette observation, Mihaly Csikszentmihalyi a mis en exergue que les activités qui amènent à l'expérience optimale ont en commun les 8 caractéristiques suivantes :

- « 1. la tâche entreprise est réalisable mais constitue un défi et exige une aptitude particulière
2. l'individu se concentre sur ce qu'il fait
3. la cible visée est claire
4. l'activité en cours fournit une rétroaction immédiate
5. l'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction
6. la personne exerce le contrôle sur ses actions

7. la préoccupation de soi disparaît, mais, paradoxalement, le sens du soi est renforcé à la suite de l'expérience optimale

8. la perception de la durée est altérée » (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 79).

Mihaly Csikszentmihalyi met par contre en garde contre le fait que « les activités qui produisent l'expérience optimale peuvent avoir un effet secondaire négatif. Même si elles améliorent la qualité de la vie en créant de l'ordre dans la conscience, elles peuvent entraîner une dépendance qui rend le soi captif d'un certain ordre et indifférent aux autres réalités de la vie » (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p.98). Ainsi, « l'expérience optimale ne garantit pas la vertu chez ceux qui la vivent. En effet, un groupe social qui se donne des conditions favorisant sa qualité de vie peut le faire au détriment d'autres groupes » (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p.104).

Il peut donc être intéressant de se pencher sur le modèle de « bonheur authentique » qu'a introduit Martin Seligman. En effet, celui-ci tente « de comprendre ce qu'est vraiment le bien-être, en distinguant la vie agréable de la vie épanouissante, et ces deux dernières, de la vie qui a du sens » (BONIWELL, 2012, p.85).

Ainsi, la vie « agréable » est dédiée à la poursuite d'émotions positives, tandis que la vie « épanouissante », elle, est mise en parallèle avec une immersion complète dans une activité, similairement au flow. Pour finir, la vie « qui a du sens » consiste à utiliser ses forces au service de quelque chose de plus grand que soi-même (BONIWELL, 2012).

« En 2011, le modèle de bonheur authentique a été élargi à un modèle de bien-être, comprenant les trois mêmes éléments, plus deux autres : « l'accomplissement » (la recherche de la réussite, du succès et de la victoire, comme des fins en soi) et les « relations » (se connecter avec les autres). Les premières lettres des cinq composants donnent, en anglais, l'acronyme PERMA, qui se réfère habituellement à la nouvelle théorie de Seligman (2011) » (BONIWELL, 2012, p.85).

Les chercheurs en psychologie positive ont regroupé toutes ses approches du bonheur sous deux approches principales que sont l'approche hédonique qui prend en compte le niveau de satisfaction par rapport à la vie ; et l'approche eudémonique qui privilégie d'autres facteurs que les émotions positives et les situations de plaisir (DIENER, 2011).

Mihaly Csikszentmihalyi fait ainsi la distinction entre la notion de jouissance (flow) (apparentée au bonheur eudémonique) et la notion de plaisir (apparentée au bonheur hédonique) (BONIWELL, 2012). Martin Seligman, quant à lui, met la notion de vie « agréable » en parallèle avec le bien-être hédonique, tandis qu'il souligne que la vie « épanouissante » et celle « qui a du sens » peuvent toutes deux être considérées comme eudémoniques (BONIWELL, 2012). Il est aussi intéressant de souligner que l'OMS définit la santé mentale comme « un état de bien-être qui permet à chacun de réaliser son potentiel, de faire face aux difficultés normales de la vie, de travailler avec succès et de manière productive et d'être en mesure d'apporter une contribution à la communauté » (DIENER, 2011, p.45). On peut donc constater que la vision de la santé mentale de l'OMS se rapproche de la vision eudémonique du bonheur.

« Les travaux de recherche de Seligman et de ses collaborateurs (Veronika Huta, Nansook Park et Christopher Peterson) (2003) montrent que, lorsque les gens entreprennent des activités hédoniques (par exemple, les loisirs, le repos ou le divertissement), ils éprouvent de nombreux sentiments agréables, sont plus énergiques et ont peu de sentiments négatifs. Au cours de ces activités, ils sont en réalité plus heureux que ceux qui entreprennent une recherche eudémonique. A long terme cependant, ceux qui mènent une existence plus eudémonique (qui travaillent à développer leurs potentiels et leurs compétences, en apprenant quelque chose) sont plus satisfaits de leur vie » (BONIWELL, 2012, p.86).



La vie « qui a du sens » peut aussi s'apparenter à « la transcendance de ce qui est personnel (sans se perdre soi), au bénéfice de quelque chose de plus grand que soi (cela peut être les enfants, un travail constructif, la vie de la communauté au sens large, ou encore un chemin spirituel). [...] La transcendance s'accompagne parfois (bien que ce ne soit pas une occurrence quotidienne) de ce qu'on appelle des expériences paroxystiques, soit le sentiment d'être uni à l'univers, soit les expériences mystiques. De nombreux penseurs (Aristote, Ryff, Seligman, McGregor et Little, etc.) parlent de sens, de but, de contribution, de se transcender soi dans l'intérêt d'un bien supérieur » (BONIWELL, 2012, p.93).

Ainsi, il est intéressant de souligner, que selon une étude de Klaus Boehnke, Shalom H. Schwartz, Claudia Stromberg et Lilach Sagiv (1998) les personnes qui ont des « macro-inquiétudes » (inquiétudes axées sur la société, le monde et les problèmes universels) ont un niveau de bien-être plus élevé que les personnes ayant des « micro-inquiétudes » (inquiétudes axées sur soi et sur son entourage proche). Donc, l'inquiétude peut être en réalité une bonne chose, tant qu'elle n'est pas autocentrée (BONIWELL, 2012).

Mais pourquoi l'être humain a-t-il plus tendance à choisir des loisirs faciles tels que regarder la télévision plutôt que de choisir une expérience qui l'amènerait au flow ou à une vie « qui a du sens » ? Mihaly Csikszentmihalyi explique cela par le fait que le flow, bien qu'il puisse être un état de jouissance ultime, requiert un effort et du travail alors que les activités de plaisir passif, bien qu'apportant un plaisir médiocre, n'en demandent pas (CSIKSZENTMIHALYI, 2004). Ilona Boniwell met aussi en évidence que nous « choisissons souvent de poursuivre des objectifs de moindre importance, mais qui sont urgents et qui attirent plus leur attention (tâches quotidiennes, événements, etc.). Ensuite, nous craignons de ne peut-être pas réussir à accomplir quelque chose pour une raison ou pour une autre et, par conséquent, nous n'essayons même pas. Pour finir, il est parfois tout simplement trop ardu de persévérer ; nous pouvons manquer d'énergie et abandonner avant d'avoir achevé le résultat désiré » (BONIWELL, 2012, p.104).

Il est intéressant de souligner ici, que sans avoir fait d'études scientifiques sur le sujet, les grands pédagogues (Montessori, Steiner, Pikler, Freinet...) sont arrivés à des conclusions similaires aux chercheurs en psychologie positive. Ainsi, les différents concepts pédagogiques qu'ils ont inventés visent tous à obtenir un engagement total de l'enfant dans l'activité qu'il entreprend ; ce qui ressemble étrangement à la description des huit caractéristiques du « flow » de Mihaly Csikszentmihalyi.

De plus, je trouve la mise en perspective de la vie « agréable », « épanouissante » et « qui a du sens » très intéressante. Amener l'enfant à prendre conscience de ces différentes possibilités ne serait-il pas également un bon moyen de le soutenir dans sa capacité à être heureux ? A cette fin, l'EDE peut, par exemple, raconter des histoires sur des héros qui expérimentent ces états d'être puis questionner l'enfant en lui disant : « qu'est-ce qui rend le héros heureux ? Pourquoi cela lui plaît ? Et toi est-ce que ça t'arrive d'être heureux dans ces moments-là ? Est-ce que tu peux me raconter un exemple ?... »

L'EDE peut aussi amener l'enfant à prendre conscience des différents choix qu'il est possible de faire (notamment concernant la réaction que l'on peut avoir face à une situation) et de ce qui est préférable ou non pour lui-même et les autres ; ceci dans le but de l'amener à être capable d'optimiser ses propres choix. En effet, amener l'enfant à prendre conscience des différents choix qu'il est possible de faire et de l'impact positive qu'il peut avoir sur ses proches et sur lui-même n'est-il pas susceptible de lui faire expérimenter une vie qui a du sens ?

Par exemple, après une situation conflictuelle entre deux enfants, si la réaction de l'enfant a permis une résolution du conflit, l'EDE peut le souligner verbalement. Par contre, si les



enfants ont réagi d'une façon qui n'a pas permis une bonne résolution du conflit, l'EDE peut questionner chaque enfant en lui disant : « Crois-tu que tu aurais pu réagir autrement ? » Si l'enfant ne sait que répondre, l'EDE peut aussi lui suggérer des pistes d'action en lui disant par exemple : « Crois-tu que tu aurais pu dire ceci ou cela à ton camarade ? Qu'est-ce que ça aurait pu donner pour vous de réagir plutôt comme cela ? »

Enfin, l'EDE peut, par exemple, raconter l'histoire d'un héros qui se retrouve devant des petits défis et débattre ensuite avec les enfants des options qui s'offrent au héros. Quelles options le héros a-t-il à sa disposition ? Pourquoi choisir telle option plutôt qu'une autre ?

### **2.2.5 Comment, en tant qu'EDE et en s'inspirant de la psychologie positive, soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux ?**

Dans les chapitres précédents, nous avons vu que le bonheur est bien un objectif atteignable pour l'enfant et une compétence qui s'apprend en partie. Nous avons aussi vu que le bonheur est un élément important pour aider l'enfant à relever avec succès les défis qui l'attendent dans sa vie. Voyons donc plus en détail comment le soutenir concrètement dans le développement de sa capacité à être heureux.

Dans la première partie de ce chapitre, je vais commencer par énoncer les différentes manières que l'EDE peut utiliser pour inclure la psychologie positive dans sa pratique professionnelle. En deuxième partie, je vais me référer au cadre théorique de l'espoir tel qu'il est explicité par la psychologie positive. Puis, je définirai comment l'EDE peut s'en inspirer dans sa pratique professionnelle quotidienne et je présenterai aussi plus en détail une activité que l'EDE peut mettre en place pour permettre à l'enfant d'expérimenter des objectifs intrinsèques plutôt qu'extrinsèques (BONIWELL, 2012).

En troisième partie, je vais parler de la reconnaissance et des activités pouvant permettre de renforcer ce sentiment chez l'enfant. En quatrième partie, je vais présenter le concept de « savoring » qui explique comment savourer au mieux les émotions positives à travers l'expression physique des émotions, le voyage mental dans le temps, le partage social et le fait « d'être présent » (QUOIDBACH, 2014). Enfin, en cinquième partie, je vais parler de la vision micro, méso et macro du bonheur et de comment l'EDE peut l'intégrer dans sa pratique professionnelle.

#### **Différentes manières d'utiliser la psychologie positive dans la pratique professionnelle de l'EDE...**

Si une grande partie de mon travail de mémoire concerne la façon dont l'EDE peut s'inspirer de la psychologie positive dans sa pratique professionnelle quotidienne et dans les activités qu'il propose aux enfants, il me semble qu'il existe une autre manière, non moins importante de soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux. Celle-ci concerne l'exemplarité que l'EDE peut donner à l'enfant dont il s'occupe. En effet, l'enfant se développe aussi en prenant les adultes qui l'entourent comme modèle et l'EDE peut avoir une influence significative dans ce sens.

Il peut être intéressant de noter que, selon Fowler et Chistakis (2008), « des chercheurs de la prestigieuse « Havard Medical School » ont récemment montré que le bonheur se répand dans les réseaux sociaux de la même manière qu'un virus. Dans une étude examinant le bonheur de cinq mille personnes sur une période de vingt ans, ces chercheurs ont montré que lorsqu'une personne devient plus heureuse, cette augmentation de bonheur se propage dans son réseau social et ce, jusqu'à trois degrés de séparation. Ainsi lorsque le niveau de bonheur d'un individu augmente significativement, ses amis vivant dans un périmètre d'environ 2 kilomètres ont 25% de chance de devenir eux-mêmes plus heureux. Les amis

des amis ont quant à eux environ 10% de chance de devenir plus heureux et les amis des amis des amis environ 5,6%. Notre bonheur peut ainsi dépendre partiellement des fluctuations émotionnelles de personnes que nous ne connaissons même pas ! Comme le disait Boris Vian, « le bonheur de tous est fait du bonheur de chacun » » (QUOIDBACH, 2014, p.24).

Si notre bonheur peut influencer des gens que nous ne connaissons même pas, qu'en est-il des enfants que l'EDE côtoie quotidiennement ? Pour soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux, l'EDE peut donc s'inspirer de la psychologie positive pour chercher à augmenter le bonheur des enfants dont il s'occupe mais aussi pour augmenter son propre bonheur.

### **Le cadre théorique de l'espoir**

Définissons maintenant le cadre théorique de l'espoir. Une des manières d'accroître le bonheur, nommé par la psychologie positive « cadre théorique de l'espoir », concerne la capacité à se fixer des buts et à mettre en œuvre ce qui est nécessaire pour les atteindre. Je vais tout d'abord présenter ce cadre théorique ; puis, je définirai comment l'EDE pourrait l'intégrer dans sa pratique professionnelle.

Ainsi, Snyder (1995) définit l'espoir comme « un ensemble cognitif qui provient réciproquement de la volonté de l'individu à réussir à atteindre ses buts (détermination à atteindre les buts) et à être efficace dans la mise en œuvre des moyens requis pour les atteindre (planification des moyens) » (MARTIN-KRUMM, 2011, p.212).

Selon Snyder et al. (2002), « le choix du but dépend de sa valeur, de son intérêt et du niveau d'espoir de l'atteindre. Il pourrait s'écrire sous la forme d'une formule : Valeur x Intérêt x Espoir = Choix du but. Ce modèle est proche des modèles expectation/valeur de la motivation comme celui d'Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, et Midgley (1983). Si l'un des éléments de cette formule présente un faible niveau, alors il est peu probable que l'individu fasse le choix du but en question » (MARTIN-KRUMM, 2011, p.214).

Selon Cheavens, Michael, Gum, Feldman, Taylor et Snyder (2001), « c'est parce qu'il est tout à fait possible de permettre aux enfants en particulier, mais aux individus d'une manière générale d'acquérir ces capacités qu'une démarche a été élaborée dans le contexte de la dépression et de l'anxiété. Elle se décompose en trois types de stratégies : la fixation de but, les techniques « pathways » et les techniques « agency » » (MARTIN-KRUMM, 2011, p.216).

La fixation de but :

- Se fixer de multiples buts afin que l'échec d'un seul but n'ait pas beaucoup d'influence sur le niveau d'espoir global.
- Pour aider à choisir des buts, identifier ses valeurs et centres d'intérêt à partir desquels on pourra élaborer une liste de buts.
- Classer les buts par ordre d'importance afin de définir les priorités et de prendre les décisions adéquates.
- Avoir des critères précis afin de définir quand un objectif est atteint ou non
- Avoir des objectifs concrets et non abstraits car ces derniers prennent plus de temps
- Bénéficier de renforcements positifs et se fixer des buts à court, moyen et long terme pour évaluer ses progrès et bénéficier des émotions positives associées à leur atteinte.
- Les buts d'approche donnent plus d'espoir que les buts d'évitement (MARTIN-KRUMM, 2011).

Les techniques « agency » (stimulant la volonté et l'énergie que l'individu est prêt à engager afin d'atteindre ses objectifs) :

-Vérifier que les objectifs obéissent à une volonté propre de l'individu et non pas à celle de ses parents, de ses amis... En effet, selon Sheldon et Elliot (1999), des buts imposés par d'autres sont synonymes de moindre satisfaction alors que l'atteinte de buts personnels augmente leur niveau de bien-être.

-Trouver un juste milieu entre un objectif trop facile ou trop difficile. En effet, selon Snyder (2001), les individus « qui présentent un niveau élevé d'espoir ont tendance à choisir des buts réalistes alors que ceux qui présentent un faible niveau choisissent des buts très faciles ou trop difficiles » (MARTIN-KRUMM, 2011, p.218).

Les techniques « pathways » (stimulant la capacité de l'individu à trouver des moyens différents d'atteindre ses objectifs et à faire preuve d'imagination):

-Décomposer le but en sous-buts à remplir un à un, ce qui augmente la confiance à atteindre le sous-but suivant.

-Ne pas limiter la personne en lui disant ce qui est bien ou pas mais plutôt stimuler son imagination quant aux différents moyens qu'il est possible de mettre en œuvre. Donc, planifier plusieurs manières d'arriver à un même but afin d'augmenter ses chances d'atteindre le but et de garder espoir en cas de premier échec (MARTIN-KRUMM, 2011).

Selon Snyder, Tran, Schraeder, Pulvers, Adam III, Laub et Shorey (2000/2002), « ces différentes étapes peuvent être considérées comme une recette pour enseigner l'espoir en contexte général ou en contexte scolaire » (MARTIN-KRUMM, 2011, p.218). Dès lors, comment l'EDE peut-il s'inspirer du cadre théorique de l'espoir dans sa pratique professionnelle ?

### **Le cadre théorique de l'espoir dans la pratique professionnelle de l'EDE**

Concernant la fixation de but, l'EDE peut proposer un choix varié d'activités aux enfants afin qu'ils aient différentes occasions d'expérimenter des réussites dans les activités qu'ils ont à disposition. Ces activités devront correspondre au niveau d'aptitude des enfants car des activités trop difficiles ou trop faciles ne favorisent pas l'espoir chez ceux-ci. Les activités proposées devront aussi répondre à leurs différents intérêts. Pour cela, une bonne connaissance de chaque enfant est capitale, d'où l'importance des observations que l'EDE est amené à faire dans sa pratique professionnelle. L'EDE peut aussi être attentif à souligner verbalement les progrès et réussites de l'enfant afin de l'aider à en prendre conscience et à lui donner le goût d'aller jusqu'au bout de ses actions.

L'EDE peut également vérifier que les objectifs obéissent à une volonté propre de l'individu et non pas à celle de ses parents, de ses amis... En effet, selon Sheldon et Elliot (1999) des buts imposés par d'autres sont synonymes de moindre satisfaction alors que l'atteinte de buts personnels augmente leur niveau de bien-être (MARTIN-KRUMM, 2011). Tout d'abord, cela peut se faire en veillant à proposer et non à imposer toutes les activités que l'on met à disposition des enfants. Par exemple, lorsqu'une éducatrice propose une animation, les enfants devraient toujours être libres d'y participer ou de tout simplement jouer avec les jeux mis à disposition dans la salle pendant que les autres enfants prennent part à l'activité proposée. Une bonne variété d'activités me semble aussi importante pour cela.

L'EDE peut aussi stimuler l'imagination de l'enfant quant aux différents moyens qu'il est possible de mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs et ne pas le limiter en lui disant ce qui est bien ou pas. Afin de garder une attitude non-jugeante quant aux actes des enfants, il me semble utile de garder à l'esprit la citation du philosophe Pascal (déjà cité dans le chapitre 2.2.1) qui dit que « tous les hommes cherchent à être heureux. Cela est sans exception, quelques différents moyens qu'ils y emploient... » (DIENER, 2011, p.66).

En effet, même si l'enfant qui frappe son camarade ou qui s'emporte de manière disproportionnée peut donner l'impression d'avoir de mauvaises intentions ; il est fort à parier

que derrière cela se cache tout de même une intention positive tel que « pouvoir jouer avec ce qui me plaît » ou « me décharger de mon agressivité ». Aider l'enfant à prendre conscience de l'intention première qui se cache derrière des actes non-adaptés à la vie en société et l'aider à trouver une stratégie adaptée pour la réaliser peut être un bon moyen pour stimuler son imagination quant aux différents moyens qu'il est possible de mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs sans émettre de jugement sur ses actes.

Les buts d'approche donnant plus d'espoir que les buts d'évitement, l'EDE peut, premièrement, amener l'enfant qui exprime des buts d'évitement à réfléchir aux buts d'approche y correspondant. Par exemple, je pense à l'enfant qui exprime très bien ce qu'il ne veut pas mais très peu ce qu'il veut. Cela peut donc se faire en l'amenant à réfléchir à ce qu'il veut dans ce qu'il ne veut pas et à la manière dont il pourrait s'y prendre pour atteindre ses objectifs reformulés de façon positive.

Deuxièmement, cela peut se faire en donnant aux enfants des exemples positifs auxquels ils peuvent s'identifier. Cela peut passer par des histoires de divers héros que l'on peut leur raconter ou qui peuvent être mises à leur disposition ou par l'exemple que l'EDE peut donner lui-même. Cela peut aussi se faire, plus simplement, en donnant ses consignes de façon positive et non de façon négative (par exemple en disant : « Marchez dans la salle » plutôt que : « Ne courez pas dans la salle »). Enfin, l'EDE peut faire confectionner aux enfants un poster de tout ce qu'ils aiment faire afin de les aider à trouver plus facilement des buts d'approche par la suite.

Lorsque l'EDE accompagne un enfant dans l'élaboration de ses objectifs de façon positive, il peut aussi être attentif au fait que des critères précis permettent de mieux définir quand un objectif est atteint ou non et que des objectifs concrets et non abstraits favorisent l'espoir car ils prennent moins de temps à réaliser (MARTIN-KRUMM, 2011). Il peut ainsi faire réfléchir l'enfant à ce fait et l'amener à trouver des moyens concrets et non abstraits pour réaliser ses objectifs et pouvoir ainsi bénéficier plus facilement de la gratification d'avoir atteint un objectif.

L'EDE peut aussi utiliser la technique « pathways » pour aider l'enfant à atteindre ses objectifs. Par exemple, pour un enfant qui s'énervé parce qu'il n'arrive pas à marquer des paniers de basket, l'EDE peut l'amener à définir par lui-même des étapes intermédiaires avant d'arriver à marquer un panier. Par exemple, l'enfant peut commencer par réussir à toucher, avec son ballon, un point précis sur un mur à sa hauteur. Puis, l'enfant augmente la hauteur de ce point pour finir par réessayer de marquer des paniers. Cette technique peut ainsi l'aider à atteindre son objectif, à évaluer ses progrès et à bénéficier d'émotions positives associées à l'atteinte des sous-buts avant de pouvoir enfin atteindre l'objectif final.

L'EDE peut aussi amener l'enfant à réfléchir aux différents moyens d'arriver à ce but afin d'augmenter ses chances de l'atteindre et de garder espoir en cas de premier échec, mais aussi afin de lui faire prendre conscience des nombreuses possibilités qui existent souvent pour atteindre un objectif.

Si classer les buts par ordre d'importance peut permettre de définir les priorités et de prendre les décisions adéquates (MARTIN-KRUMM, 2011), comment définir cet ordre d'importance ? Cela peut se faire simplement en aidant l'enfant à identifier ce qu'il préfère pour aider, par exemple, un enfant à choisir entre plusieurs hobbies lorsque celui-ci n'arrive plus à suivre le rythme de ses activités extra-scolaires.

Il peut aussi être intéressant de considérer le fait que certains chercheurs pensent qu'il y a des objectifs plus propices au bien-être que d'autres. Par exemple, Tim Kasser, Richard M. Ryan... pensent « que se focaliser sur un plus petit nombre d'objectifs extrinsèques (réussite financière, reconnaissance sociale et apparence) est une moins bonne idée que se

concentrer sur ses aspirations intrinsèques (par exemple, l'acceptation de soi, l'affiliation et le sentiment de communauté). Les buts extrinsèques sont associés à une estime de soi plus faible, à une plus grande consommation de drogues, à plus de temps passé devant la télévision, à des relations plus difficiles et moins satisfaisantes, et à une manière narcissique et compétitive d'agir » (BONIWELL, 2012, p.103).

Mais les buts extrinsèques sont-ils pour autant à déconseiller aux enfants ? Il me semble que tant que les buts extrinsèques ne sont pas réalisés au dépend des buts intrinsèques ; il n'est pas gênant d'en avoir. En effet, on peut tout à fait apprécier et souhaiter avoir une reconnaissance sociale tout en ayant une bonne acceptation de soi et un bon sentiment d'affiliation. Le problème pouvant plutôt survenir lorsqu'un enfant ne cherche que l'assentiment extérieur sans se forger une opinion personnelle de lui-même ou quand un enfant va à l'encontre de ses propres convictions pour suivre celles de ses camarades, parents, professeurs ou éducateurs. Le rendre attentif à l'importance d'avoir des objectifs intrinsèques sans renier ses objectifs extrinsèques ne serait-il pas un bon moyen de soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux ?

Faire vivre à l'enfant des buts intrinsèques peut se faire en amenant l'enfant à prendre conscience de ce qui le rend heureux et de ce qu'il peut faire pour augmenter ce bonheur. Cela peut se faire de façon informelle, par la discussion et au gré des situations auxquelles l'enfant est confronté. Cela peut aussi se faire sous forme d'activité que je vais présenter ci-dessous.

### **La « recette du bonheur »**

Dans le cadre de sa pratique professionnelle, l'EDE peut proposer aux enfants dont il s'occupe de se fabriquer leur propre recette du bonheur. Selon le désir de l'enfant, celle-ci peut comprendre ce qui rend l'enfant naturellement heureux (le souvenir de bon moments passés, ses hobbies, ses personnes ressources...) et ce que l'enfant peut faire pour augmenter son propre bonheur (stratégies pour être plus heureux, projets qu'il peut avoir pour l'avenir...).

Afin d'aider l'enfant à fabriquer sa propre « recette du bonheur », l'EDE peut mettre à sa disposition des images diverses et variées pour l'aider à prendre conscience de ce qui le rend heureux et de ce qu'il est possible de faire pour augmenter son propre bonheur. Ces images peuvent représenter différentes choses que l'enfant est susceptible d'aimer faire, les « outils » pour augmenter le bonheur présentés dans ce travail de mémoire mais aussi des images représentant la classification des forces et des vertus.

En effet, la classification des forces et des vertus de Christopher Peterson et Martin Seligman (appelé aussi dé-DSM, en opposition au DSM qui est le manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux) décrit les forces de caractère importantes et leur évaluation en tant que différences individuelles. Cette classification comprend 6 vertus essentielles (sagesses et connaissances, courage, humanité, justice, modération et transcendance) et 24 traits de positifs qui en découlent (cf. annexe I) (BONIWELL, 2012).

Si ces supports ne suffisent pas pour que l'enfant trouve des idées par lui-même, l'EDE peut aussi le questionner au sujet de ce qu'il connaît de l'enfant et au sujet de ce que l'enfant ressent par rapport aux images mises à sa disposition. Donner des idées concernant la « recette du bonheur » peut aussi se faire dans le quotidien. Ainsi, l'EDE peut être attentif à ce qu'expérimente l'enfant au quotidien et lui dire, par exemple : « Comment t'es-tu senti lorsque tu as fait telle ou telle chose ? Est-ce que tu penses que ce pourrait être un bon élément pour ta recette du bonheur ? »

Une fois la « recette du bonheur » créée, elle peut être affichée au mur ou contenue dans une boîte que l'enfant aura à disposition en cas de besoin. Si l'enfant est confronté à une difficulté émotionnelle, ce peut être l'occasion pour l'EDE de l'inviter à voir ce qui se trouve dans sa « recette du bonheur » qui peut être susceptible de l'aider. Si l'enfant n'y trouve rien qui puisse l'aider, cela peut être l'occasion de réfléchir à ce qui aurait pu l'aider pour se sortir de cette difficulté. Une fois l'idée trouvée, elle peut être ajoutée à sa recette du bonheur et être expérimentée une prochaine fois...

Afin d'avoir un suivi de ce que l'enfant peut faire pour augmenter son propre bonheur, L'EDE peut discuter avec lui de ce sujet à intervalle régulier, afin de mettre en valeur les succès et de réajuster les stratégies qui en auraient besoin. En effet, selon Snyder (1998) « se focaliser sur l'atteinte des buts n'est pas synonyme de succès garanti. [...] Il est également envisageable d'abandonner, ce qui ne reflète pas forcément un comportement non adaptatif. Une attention particulière a été apportée dans ce cadre théorique à la salutaire reformulation de but, processus qui se décompose en trois phases : 1) il y a d'abord la fin de la poursuite active du but qui avait été fixé ; 2) le but est complètement abandonné ; 3) un nouveau but, de remplacement, est déterminé. [...] Une personne peut très bien présenter des scores élevés à l'espoir générale, mais faibles face à un but spécifique. [...] Après tout, pourquoi une personne s'estimant d'une manière générale capable, perdrait-elle son temps et ferait-elle des efforts pour des buts spécifiques perçus comme impossible à atteindre ? » (MARTIN-KRUMM, 2011, p.213).

Si la « recette du bonheur » peut être personnelle, elle peut aussi être collective. Une « recette du bonheur » collective pourrait alors permettre aux enfants d'apprendre à concilier les buts « interpersonnels » de chacun. En effet, la théorie de Sternberg sur l'équilibre de la sagesse explique que celle-ci « implique de se tenir en équilibre parmi une multiplicité d'intérêts, notamment les intérêts dits « intrapersonnels » (ou propres à soi), « interpersonnels » (des gens autour de soi) et « extrapersonnels » (les choses qui seraient bonnes pour tout le monde, au niveau plus large des organisations, de la communauté, du pays, de l'environnement) » (BONIWELL, 2012, p.131).

Une des difficultés majeures de la vie en collectivité étant de concilier les intérêts « intrapersonnels » de chacun, créer une « recette du bonheur » collective avec les enfants peut être un bon moyen de les aider à les concilier et peut aussi les amener à expérimenter une vie « qui a du sens », qui est synonyme de plus de bien-être (BONIWELL, 2012).

Voilà pour le cadre théorique de l'espoir et pour son application dans la pratique professionnelle de l'EDE. Mais si « le bonheur est la saveur de la vie » (DANINO, 2010, p.0) (cf. introduction), comment soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à la savourer ? La psychologie positive propose plusieurs moyens dont la reconnaissance et le « savoring » que je vais présenter l'un après l'autre.

## **La reconnaissance**

Comte-Sponville (1995) écrit au sujet de la gratitude qu'elle « est la plus agréable des vertus et le plus vertueux des plaisirs » (WATKINS, 2011, p.519). Chesterton (1917) écrit aussi : « Je soutiendrais volontiers que les remerciements sont la plus haute forme de pensée [...] et que la gratitude est un bonheur doublé d'émerveillement » » (WATKINS, 2011, p.536). Mais quelle définition la psychologie positive en donne-t-elle aujourd'hui ?

Selon Watkins, chercheur en psychologie positive, « un individu expérimente l'émotion de la gratitude [...] lorsqu'il affirme que quelque chose de bien lui est arrivé, et reconnaît qu'autrui s'avère en grande partie responsable de ce bienfait » (WATKINS, 2011, p.520). Dans cette définition, « quelque chose de bien » peut être considérée au sens large du terme. « Par exemple, lorsqu'un individu reconnaît et apprécie la valeur d'être en vie, il expérimente

probablement la gratitude. Par ailleurs, le bienfait peut simplement s'avérer être la conscience du fait qu'un événement défavorable aurait pu se produire, mais que tel n'a pas été le cas (par ex., un individu peut se sentir reconnaissant si son avion traversant un violent orage atterrit en toute sécurité) » (WATKINS, 2011, p.520).

Selon Watkins, Sheer, Ovnicek et Kolts (2006) la gratitude a été dissociée du sentiment de dette dans deux études. En effet, il a été démontré, que plus l'attente du bienfaiteur envers une réciprocité augmentait, plus la gratitude du bénéficiaire diminuait. Le sentiment de dette inhibant ainsi le sentiment de gratitude. L'étude de Van Gelder, Ruge, Frias et Watkins (2007) a mis en évidence le fait que « la tendance à expérimenter la gratitude est corrélée de façon positive avec le bien-être, le sentiment de dette est, lui, corrélé de façon négative avec plusieurs mesures du bien-être. [...] Si l'on considère ces résultats dans leur ensemble, on se rend compte que la recherche a donné raison à l'observation bouleversante de Comte-Sponville (1995), à savoir : « La vie n'est pas dette : la vie est grâce, l'être est grâce, et c'est la plus grande leçon de la gratitude » » (WATKINS, 2011, p.521).

Mais comment la gratitude améliore-t-elle le bien-être ? Watkins (1958) suggère « que le plaisir est incomplet tant qu'il n'est pas exprimé. [...] Le lien entre la gratitude et l'accroissement du bonheur pourrait ainsi s'expliquer par le fait que la gratitude augmente le plaisir des bienfaits dont nous avons été gratifiés » (WATKINS, 2011, p.526). Chesterton se pose aussi avec pertinence la question suivante : « Toute chose paraît-elle meilleure quand elle ressemble à un présent ? » (WATKINS, 2011, p.526).

Les chercheurs en psychologie positive proposent plusieurs façons de pratiquer la gratitude. Par exemple, Emmons et McCullough (2003) proposent l'approche du « comptage des bénédictions » qui est celle qui a subi l'examen le plus minutieux qui consiste à repenser à la semaine qui vient de s'écouler et à écrire jusqu'à cinq événements de sa vie envers lesquels l'on se sent reconnaissant ou qui incitent à exprimer sa gratitude » (WATKINS, 2011, p.529).

L'intervention de la psychologie positive des « trois bonnes choses dans la vie » de Seligman et al. (2005) a montré, quant à elle, un impact initial quelque peu léger mais un impact sur le bien-être à long terme impressionnant et pourrait s'avérer particulièrement efficace dans le traitement de la dépression (WATKINS, 2011). L'exercice consiste à se remémorer, tous les soirs, trois bonnes choses qui nous sont arrivées et à réfléchir au rôle que nous y avons joué.

En outre, « l'une des interventions présentant à ce jour l'efficacité la plus immédiate en matière d'amélioration du bien-être est la « visite de gratitude » (Seligman et al., 2005). Dans cette pratique, il est demandé au participant « d'écrire et de remettre une lettre de gratitude en personne à quelqu'un qui s'est montré particulièrement gentil avec lui, mais qu'il n'a jamais remercié correctement » (WATKINS, 2011, p.531). Pour cette expérience, la lettre devra être axée spécifiquement sur ce que la personne a fait pour que la vie de l'auteur de la lettre s'en soit trouvée changée. Il est aussi conseillé de remettre la lettre en main propre mais sans dire à la personne la raison pour laquelle le participant veut la rencontrer. L'effet de surprise augmentera d'autant plus l'émotion ressentie (WATKINS, 2011).

Enfin, il est intéressant de souligner que l'étude de Biecke et Wirth-Beaumont (2005) au sujet d'un exercice de reconnaissance vis-à-vis d'un souvenir « ouvert » désagréable a mis en exergue qu'il diminuait alors l'émotion négative éveillée par ledit souvenir. Les questions à se poser pour la pratique de cet exercice sont les suivantes : « Envers quelles sortes de choses vous sentez-vous à présent reconnaissant ou empreint de gratitude suite à cet événement ? Comment cet événement vous a-t-il profité, à vous en tant que personne ? Comment avez-vous grandi ? Des forces de caractère personnelles ont-elles grandi à partir de votre expérience ? De quelle façon l'événement vous a-t-il fait voir votre vie sous un autre jour ? Comment cet événement vous a-t-il aidé à apprécier les personnes et les choses vraiment



importantes dans votre vie ? En somme, en quoi pouvez-vous vous sentir reconnaissant envers les conséquences bénéfiques qui ont résulté de cet événement » (WATKINS, 2011, p.532) ? Ainsi, « Le processus de gratitude envers les expériences douloureuses pourrait aider les individus à mettre un terme définitif à ces événements négatifs » (WATKINS, 2011, p.533).

Pour une bonne utilisation de ces activités, plusieurs points doivent être pris en considération. Le premier est de ne pas requérir un nombre minimal de bénédictions. En effet, « requérir un nombre précis de bénédictions à lister pourrait mettre certains participant dans la position embarrassante de lister des « bénédictions » qu'ils ne perçoivent pas véritablement en tant que telles » (WATKINS, 2011, p.529). De plus, le « plus » étant parfois l'ennemi du « bien », compter des événements envers lesquels il n'est en fait pas reconnaissant, pourrait transformer l'exercice en une corvée. Enfin, éprouver des difficultés à se remémorer des événements positifs pourrait induire l'impression que les bénédictions ne sont pas fréquentes dans sa vie (WATKINS, 2011).

Il peut aussi être intéressant de mettre en exergue que faire cet exercice en fin de journée serait plus bénéfique pour la santé. Selon Woods et al. (2009) « il existe en effet des preuves en faveur du fait que les interventions de comptage des bénédictions améliorent véritablement la qualité du sommeil, et qu'elles apparaissent procéder ainsi en impactant de façon bénéfique les cognitions pré-sommeil » (WATKINS, 2011, p. 530).

Enfin, selon Lyubomirsky, Sousa et Dickerhoof (2006), il existe aussi des preuves démontrant que le fait que ces exercices se fassent par la pensée et non par l'écriture aurait un impact plus important. En effet, le « fait que l'écriture place l'individu dans un contexte mental plus analytique que le simple fait de penser à quelque chose de positif, et que cette structure mentale analytique se révèle dégrader l'affect positif » (WATKINS, 2011, p. 530).

### **Intégration du concept de la reconnaissance dans la pratique professionnelle de l'EDE**

Mais comment intégrer le concept de la reconnaissance dans la pratique professionnelle de l'EDE ? Il me semble y avoir plusieurs pistes que je vais partager avec vous ci-dessous.

Premièrement, les institutions de l'enfance intègrent souvent des valeurs dans leur projet pédagogique. La gratitude pourrait-elle être l'une d'entre elle ? Jusqu'à maintenant, les valeurs que j'ai pu voir dans les institutions où j'ai travaillé étaient plutôt de l'ordre du respect, de la collaboration... Si les enfants vivaient avec des adultes dont la gratitude est une valeur, cela ne serait-il pas plus facile pour eux d'en ressentir et d'en exprimer également ? De plus, si la gratitude devenait une valeur institutionnelle ; le respect ou encore la collaboration n'en seraient-ils pas facilités ?

Mais si la reconnaissance peut être une valeur vers laquelle une équipe souhaite tendre, elle ne peut pas être quelque chose « d'obligatoire » que tout un chacun doit ressentir et exprimer. Attention donc de ne pas tomber dans la « tyrannie du bonheur ». L'EDE qui lit ce travail de mémoire et qui voudrait utiliser ces outils dans sa pratique professionnelle devrait donc d'abord vérifier la réceptivité de ses collègues sur le sujet. Et si cette réceptivité n'est pas au rendez-vous, pourquoi ne pas commencer par pratiquer soi-même ces outils de manière informelle ?

Deuxièmement, la gratitude peut aussi s'intégrer dans le retour fait le soir aux parents. En effet, des études faites en psychologie positive montrent qu'utiliser la gratitude en fin de journée a un effet plus bénéfique sur la santé (WATKINS, 2011). Alors pourquoi ne pas terminer la journée que l'on a eue avec l'enfant sur une note positive ? Cela peut tout simplement se faire en verbalisant à l'enfant, au moment du retour, quelque chose que l'EDE a apprécié de l'enfant. Cela peut être quelque chose comme, par exemple : « J'ai apprécié

de t'avoir vu jouer comme un fou au ballon avec tes copains » ou « J'ai apprécié quand tu as dit que... » « J'ai eu du plaisir à voir le dessin que tu as fait... ». Après cela, l'EDE peut aussi proposer à l'enfant de dire quel est le moment qu'il a préféré à la structure d'accueil aujourd'hui. L'EDE peut aussi demander à l'enfant quel rôle il a eu pour que ce « quelque chose de bien » lui arrive ou alors tout simplement le verbaliser lui-même.

La gratitude peut aussi s'expérimenter au moment de l'accueil où il peut être proposé aux enfants de dire quelque chose de bien qui leur est arrivé la veille et le rôle qu'ils ont eu pour que « ce quelque chose de bien » leur arrive.

Troisièmement, la gratitude peut aussi s'exprimer dans des activités proposées aux enfants. Par exemple, chacun d'entre eux peut avoir sa pochette avec son nom ou sa photo accrochée au mur. Chaque personne du groupe peut alors écrire ou dessiner sur une feuille un bon moment passé avec l'enfant, quelque chose que la personne a apprécié que celui-ci a fait ou une qualité que la personne lui trouve ; puis mettre la feuille dans la pochette de l'enfant concerné. Libre ensuite à celui-ci de consulter sa pochette quand il en a envie. L'EDE peut aussi proposer aux enfants, lors d'une réunion, de dire toutes les qualités que l'on trouve à l'un d'entre eux et toutes les choses que l'on apprécie de faire avec lui. L'EDE pourra écrire au fur et à mesure tout ce qui sera dit pendant ce moment-là et l'enfant pourra emporter sa feuille à la maison ou la conserver dans sa pochette.

Concernant les exercices de reconnaissance vis-à-vis d'un souvenir « ouvert » désagréable (WATKINS, 2011), l'EDE peut, par exemple, amener l'idée que les épreuves peuvent parfois permettre de progresser à travers des histoires. Cela peut être des histoires de héros qui surmontent des situations difficiles. A la fin de l'histoire, l'EDE peut demander aux enfants ce qu'a appris le héros à travers les épreuves qu'il a surmontées et si cela leurs arrive de se sentir plus forts après des épreuves, par exemple. Cela peut aussi se faire dans la discussion de tous les jours ; quand l'EDE observe qu'un enfant a développé une aptitude en surmontant une épreuve. Cela peut se faire par une phrase toute simple comme par exemple : « Est-ce que tu as remarqué la persévérance que tu as développée pour résoudre ce problème ? C'est génial, non ? »

Enfin, l'EDE peut aussi proposer à l'enfant de faire le portrait des qualités d'une personne qu'il aime à travers un bricolage qu'il pourra, s'il le souhaite, offrir à la personne concernée. L'enfant commence par coller la photo ou le prénom de la personne qu'il a choisie sur une feuille cartonnée de la couleur de son choix. Puis, il peut choisir les qualités qu'il trouve à cette personne et décorer le tout à son goût. Pour aider l'enfant à les choisir, l'EDE peut préparer à l'avance des qualités écrites joliment sur des petits cartons que l'enfant peut choisir. Pour cela, l'EDE peut s'inspirer de la classification des forces et des vertus (cf. annexe I).

### **« Savourer » les émotions positives**

Selon Quoidbach (2009), « la régulation des émotions positives renvoie à tout comportement permettant de maintenir la durée ou d'augmenter l'intensité de nos expériences affectives agréables. Souvent appelée savoring (savourer) dans la littérature anglo-saxonne, cette forme de régulation émotionnelle suscite actuellement un intérêt croissant chez les chercheurs. En effet, la capacité à savourer est associée au bien-être tout au long de la vie, à l'optimisme, à l'estime de soi, à un locus de contrôle interne efficient (sentiment de contrôler son existence) ainsi qu'à la satisfaction dans la vie. Parallèlement, une mauvaise capacité à savourer est généralement liée à la dépression et au manque d'espoir » (QUOIDBACH, 2014, p.25).

Afin de savourer au mieux les émotions positives, des chercheurs en psychologie positive ont étudié l'efficacité de plusieurs techniques qui sont :

« -l'expression physique des émotions ;  
-le fait « d'être présent » ;  
-le voyage mental dans le temps ;  
-le partage social » (QUOIDBACH, 2014, p.26).

### **1. L'expression physique des émotions : agir comme quelqu'un d'heureux**

« Si nous sourions, le monde a tendance à sourire avec nous. Les gens nous répondent plus positivement, entament plus facilement la conversation, se confient plus facilement, nous donnent plus volontiers un coup de main. Mais il y a plus encore : agir comme quelqu'un d'heureux (sourire, s'investir...) peut nous rendre réellement plus heureux. [...] Une expérience a montré que les personnes auxquelles on demande de regarder un dessin animé amusant tout en tenant un stylo entre leurs dents (simulant ainsi le sourire) trouvent rétrospectivement la vidéo plus drôle que les participants auxquels on a demandé de regarder la même séquence en tenant le stylo entre leurs lèvres (simulant un air renfrogné). [...] Sourires et rires, même lorsqu'ils sont simulés, procurent bien souvent un léger sentiment de bien-être en envoyant à notre cerveau un signal qu'il interprète comme celui d'une véritable émotion. De plus, nous attirons ainsi la sympathie et l'affection des autres ce qui, en retour, augmente encore également nos émotions positives » (QUOIDBACH, 2014, p.26).

### **2. Etre présent**

Selon Bryant et Veroff (2006), « l'habileté à savourer les expériences présentes positives de notre vie est un des ingrédients les plus importants du bonheur. Le fait de savourer est positivement relié à l'optimisme, à l'estime de soi, à un locus of control interne efficient ainsi qu'à la satisfaction dans la vie. Par ailleurs, selon Grossman, Niemann, Schmidt et Walach (2004), les personnes qui pratiquent les méditations d'inspiration bouddhiste consistant principalement à diriger l'attention sur le moment et les sensations corporelles présents, voient leur qualité de vie s'améliorer, leur stress diminuer et leur santé générale s'améliorer » (QUOIDBACH, 2014, p. 27).

Savourer les émotions positives présentes demandent toutefois efforts et motivation car l'attention est souvent accaparée par des pensées persistantes et intrusives à propos du passé (anciennes conversations, tâches laissées en suspens, problèmes non résolus) ou du futur (soucis, projets). « Ensuite, le processus d' « adaptation hédonique » nous amène à prendre de moins en moins de plaisir aux choses qui nous exaltaient au début : le fait de traverser un superbe parc sur le chemin du travail, la dernière chanson à la mode à la radio, l'odeur du cuir de notre nouvelle voiture... Avec le temps, de telles visions, sons, arômes se fondent dans le paysage. Avec un peu d'effort, nous pouvons cependant réapprendre à apprécier ces petits plaisirs quotidiens. Prendre quelques minutes par jour pour apprécier une activité pour laquelle nous avons l'habitude de nous dépêcher (par exemple, manger notre sandwich de midi, prendre une douche, marcher jusqu'à l'arrêt de bus, rentrer en voiture du travail...) permet d'augmenter significativement le sentiment de bonheur et de réduire les symptômes dépressifs » (QUOIDBACH, 2014, p.27).

### **3. Voyage mental dans le temps**

« La capacité à voyager dans le temps, c'est-à-dire à se replonger dans un souvenir ou à imaginer notre futur, est un élément clé de notre vie émotionnelle. Se projeter dans nos souvenirs et nos anticipations positifs augmente significativement nos émotions positives. Une étude de Bryant, Smart et King (2005) invitait par exemple des participants à établir une liste de souvenirs positifs et à s'y replonger deux fois par jour. Les personnes qui ont réalisé cet exercice régulièrement ont vu leur niveau d'émotions positives augmenter considérablement. En outre, plus les images du souvenir étaient détaillées et précises et

plus le gain en émotions positives était important. Une autre étude récente de Quoidbach, Wood et Hansenne (2009) montre que se projeter dans un futur positif constitue également une importante source de bien-être. Il s'agissait pour les participants du groupe expérimental d'imaginer tous les soirs, avec le plus de détails possible, quatre événements positifs qui pourraient leur arriver le lendemain. Les participants du groupe contrôle devaient quant à eux imaginer des événements futurs neutres comme se brosser les dents ou lacer ses chaussures. Après seulement quinze jours, les participants du groupe « futur positif » se déclaraient significativement plus heureux. Le niveau de bonheur du groupe « futur neutre » était quant à lui resté constant » (QUOIDBACH, 2014, p.28).

Selon Bryant et al. (2005), outre les bénéfices intrinsèques du voyage mental dans le temps, les recherches semblent indiquer que se replonger dans nos souvenirs heureux permet aussi de mieux apprécier le présent, d'augmenter notre estime de nous-mêmes et de vivre des émotions positives plus intenses de manière générale. Sonja Lyubomirsky (2008) recommande ainsi de se constituer une boîte à bonheur. Il s'agit de placer, dans une boîte à chaussures par exemple, des photos de nos personnes, de nos lieux ou de nos objets préférés. Nous pouvons y ajouter également tout objet qui évoque le bonheur ou des souvenirs heureux (une lettre d'amour, un diplôme de fin d'étude, un souvenir de vacances, un échantillon de parfum, une peinture ou une citation qui nous est chère, une barre d'un excellent chocolat, etc.). Afin de renforcer l'efficacité de la boîte à nous replonger dans nos meilleurs souvenirs, il est conseillé de jouer sur différentes modalités sensorielles. A ce niveau, le goût et l'odorat sont des déclencheurs de souvenirs particulièrement puissants » (QUOIDBACH, 2014, p.28).

#### **4. Partage social**

Selon Langston (1994), « communiquer et célébrer les événements positifs qui nous arrivent avec les autres est connu dans la littérature scientifique sous le terme de « capitalisation ». Il s'agit d'un élément très important pour la régulation de nos émotions positives. En effet, partager les bonnes choses qui nous arrivent avec les autres augmente notre niveau d'affect positif journalier. En outre, plus le nombre de personnes avec lesquelles nous partageons augmente et plus les bénéfices sont importants. Enfin, l'expression des émotions positives a également des effets bénéfiques sur notre santé. Les personnes auxquelles on fait visionner une vidéo humoristique montrent une activité accrue de leur système immunitaire, mais uniquement si elles sont amenées à partager leurs émotions » (QUOIDBACH, 2014, p.29).

« Par ailleurs, Gable et ses collaborateurs (2004) ont montré que l'une des choses qui distingue les bonnes relations amoureuses des mauvaises n'est pas la manière dont les partenaires réagissent mutuellement aux difficultés que l'autre traverse mais la manière dont ils réagissent aux bonnes nouvelles. Il s'agit donc aussi d'apprendre à nous réjouir des bonnes choses qui arrivent à nos proches. Les études montrent que si un partenaire ou un ami proche reçoit de notre part soutien et plaisir authentique quand il partage une bonne nouvelle, la relation, la confiance et l'intimité s'en trouvent renforcées. [...] Lyubomirsky (2008) rapporte ainsi que les étudiants auxquels elle avait demandé de manifester de l'intérêt et de l'enthousiasme pour les événements positifs qui arrivaient aux autres trois fois par jour étaient significativement plus heureux et moins déprimés après une semaine seulement » (QUOIDBACH, 2014, p.29) !

#### **Comment soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à « savourer » ses émotions ?**

Mais comment soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à « savourer » ses émotions positives ? Concernant le fait d'agir comme quelqu'un d'heureux, l'EDE peut proposer à l'enfant des activités comme danser sur une musique joyeuse, mettre en scène des petits sketches comiques inventés par les enfants où inspirés d'un livre de gags ou des

petits sketches inspirés de la classification des forces et des vertus (cf. annexe I) (par exemple : faire un sketch illustrant le courage, l'humanité... les enfants seront ensuite invités à exprimer comment ils se sentent lorsqu'ils expérimentent telle force ou telle vertu).

Concernant le fait d'être présent, cela peut se faire en proposant des exercices de relaxation et de méditation aux enfants. Cela peut aussi se faire en verbalisant à l'enfant les émotions positives qu'il semble ressentir afin de l'aider à en prendre conscience et à les garder en mémoire. Cela peut être en lui faisant remarquer simplement : « Il me semble que tu apprécies particulièrement ce goûter, est-ce que je me trompe ? En quoi est-ce qu'il te plaît, c'est le chocolat fondant ? ».

Concernant le voyage mental dans le temps, l'EDE peut procéder de la même manière que Sonja Lyubomirsky et sa boîte à bonheur. Il peut aussi créer un livre d'or de l'institution où chacun pourra mettre les moments forts de l'institution. Ce livre d'or peut s'agrémenter de photos de ces mêmes moments forts, mais aussi, par exemple, du gâteau confectionné ensemble, des créations artistiques des enfants et de leurs constructions de légos et de caplas qu'ils passent parfois des heures à construire et qu'il faut bien détruire un jour.

Concernant le fait de se projeter dans un futur positif, l'EDE peut demander à l'enfant, par exemple lors d'une réunion le matin, ce qu'il souhaite qu'il lui arrive de bien dans la journée. L'EDE peut aussi l'interroger sur ce « quelque chose de bien » afin d'amener l'enfant à amener plus de précision à sa visualisation positive. L'EDE peut aussi proposer aux enfants de faire des petits sketches sur ce qu'ils rêvent qu'il leur arrive un jour. A la suite de cela, l'EDE peut demander aux enfants comment ils se sont sentis lors de ces sketches pour leur permettre de mieux prendre conscience et de mieux mémoriser ces émotions positives.

Le partage social est souvent quelque chose qui se fait spontanément dans une institution de l'enfance. L'EDE peut toutefois proposer régulièrement aux enfants de se réunir pour que chacun d'entre eux présente aux autres sa recette du bonheur, les mots de gratitude qu'enfants et adultes ont mis dans sa pochette personnelle ou le contenu de sa boîte à bonheur. L'EDE peut aussi, par exemple, proposer aux enfants de parcourir régulièrement le livre d'or de l'institution ensemble ou demander à l'enfant qui a montré du plaisir à faire une activité, ce qu'il a ressenti.

Enfin, l'EDE peut aussi favoriser le partage social de l'enfant avec ses parents. Ceci peut se faire par une exposition photographique dans les couloirs ou par tout acte qui permet à l'enfant de mieux partager ses joies et découvertes faites dans l'institution avec ses parents.

Pour clore cette partie sur le fait de savourer ses émotions positives, je souhaite présenter une technique qui m'a parue pertinente dans le programme éducatif « SPARK » résilience. En effet, Ilona Boniwell et Lucy Ryan expliquent que le concept de biais négatifs de confirmation induit le fait de confirmer ses croyances négatives et pessimistes à la suite de chaque situation. « Nous avons naturellement ce qu'on appelle un biais négatif, et l'opposé de cela, le biais positif, est quelque chose qu'on a besoin de renforcer consciemment. Une stratégie efficace pour cela s'appelle le recadrage : le fait de voir toute situation sous son meilleur jour. Par exemple, on peut recadrer une tâche (comme passer l'aspirateur) comme un jeu ou un concours de chant. On peut recadrer un devoir ennuyeux comme un challenge. Le fait de recadrer une situation négative en une situation comique est un mécanisme assez habituel et efficace » (BONIWELL, s.d. p.96). Utiliser cette technique n'est-il pas susceptible de permettre aux enfants de mieux savourer ce que la vie peut leur offrir ?

### **La vision micro, méso et macro du bonheur**

Pour terminer ce chapitre, il peut être intéressant de souligner que la psychologie positive étant « l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au

fonctionnement optimal des personnes, des groupes et des institutions » (GABLE, 2005, p.104) ; il peut être intéressant de mettre en évidence que l'accroissement du bonheur peut se faire sur trois niveaux : la personne, le groupe et l'institution. Ruut Veenhoven a ainsi démontré que le bonheur peut s'accroître sur les niveaux macro, méso et micro. Le niveau macro concerne les milieux économiques et politiques. Le niveau méso concerne les institutions. Enfin, le niveau micro concerne les individus eux-mêmes (VEENHOVEN, 2011).

Si l'EDE veut soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux, ne doit-il pas le faire sur tous les niveaux ? Ainsi, si ce travail de mémoire a principalement concerné le niveau micro, il n'en reste pas moins important de ne pas négliger le niveau méso et macro. Ainsi, défendre ses conditions de travail au niveau politique et collaborer étroitement avec toutes les institutions susceptibles d'avoir une influence dans la vie des enfants dont nous nous occupons contribue, aussi, à soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux.

### 3. Conclusion

#### 3.1 Résumé, analyse et discussion des résultats obtenus

Dans ce travail de mémoire, j'ai donné différents moyens pédagogiques pour soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux et je suis certaine que tout EDE pourrait en trouver encore mille autres. Toutefois, afin de définir quels sont ceux qui sont les plus adaptés pour les enfants dont il s'occupe, l'EDE peut s'inspirer du cadre théorique de l'espoir (cf. p.14). A cette fin, l'EDE peut :

- 1) effectuer des observations des enfants et de leur environnement,
- 2) fixer des objectifs pour les enfants en fonction de ses observations et de ses connaissances théorique du développement de l'enfant,
- 3) se baser sur ses observations, sur les objectifs fixés et sur ses connaissances des différents moyens pédagogiques existant pour définir lesquels utiliser.

Les objectifs fixés doivent être ni trop faciles ni trop difficiles à atteindre. De plus, pour définir s'ils sont atteints ou non, ceux-ci doivent avoir des critères de réussite précis et concrets, c'est-à-dire que leur atteinte doit être observable et mesurable. Afin de bénéficier de renforcements positifs et de mieux observer la progression de l'atteinte d'un objectif, l'EDE peut décomposer les buts en sous-buts et définir des buts d'approche et non d'évitement. En outre, si plusieurs objectifs peuvent être posés pour un même enfant, l'EDE peut les classer par ordre d'importance afin de définir les priorités et ainsi de prendre les décisions adéquates. Enfin, l'EDE peut aussi fixer différents moyens pour atteindre les buts fixés afin de garder espoir dans le cas de l'échec d'une des stratégies.

Concernant les objectifs à poser pour soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux, il me semble qu'ils sont principalement d'amener le plus possible l'enfant :

- 1) à expérimenter consciemment le fait d'être heureux,
- 2) à contribuer à son propre bonheur et à celui des autres.

En effet, pour soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux, ne doit-on pas l'amener à l'autonomie dans ce domaine ? De plus, amener l'enfant à contribuer à son propre bonheur et à celui des autres n'est-il pas susceptible, comme nous l'avons vu, de faire expérimenter à l'enfant une vie « qui a du sens » (BONIWELL, 2012) ? Enfin, amener l'enfant à expérimenter consciemment le fait d'être heureux n'est-il pas un bon moyen pour lui permettre d'identifier ce qui peut rendre heureux et de lui donner l'envie et les moyens de contribuer à son propre bonheur et à celui des autres ?

Concernant les moyens pédagogiques utiles pour amener l'enfant à expérimenter consciemment le fait d'être heureux et à contribuer à son propre bonheur et à celui des autres, ceux présentés dans ce travail de mémoire sont :

- l'exemplarité de l'EDE (cf. p.13-14). Exemplarité qui concerne, par exemple, le fait d'intégrer la reconnaissance dans les valeurs institutionnelles (cf. p.20), le fait de donner les consignes de façon positive (cf. p.16)...

- la verbalisation et le questionnement sur les émotions, positives comme négatives, que les enfants ressentent et sur le sens de celles-ci (cf.p.10), sur ce qui peut rendre l'enfant heureux, sur la capacité (passé, présente et futur) de l'enfant à contribuer à son propre bonheur et à celui des autres (cf. p.7, 8, 17, 21), ce qu'il est préférable de faire ou non (cf. p.13), sur l'intention positive qui peut se cacher derrière un comportement adapté ou non adapté à la vie en collectivité (cf. p. 15-16), sur la différence entre un objectif intrinsèque et un objectif extrinsèque (cf. p.16), sur l'aptitude que l'enfant a développé en surmontant une épreuve (cf. p.22),

- le fait d'amener les enfants à connaître et à développer les éléments de la classification des forces et des vertus (cf. annexe I) et une vie « agréable », « épanouissante » et « qui a du sens » (BONIWELL, 2012) par des histoires inventées au sujet d'un héros qui expérimenterait ces éléments (cf. p.10-13), par la création de sketches, inspirés ces mêmes éléments, concernant ce qu'ils rêvent qu'il leur arrive un jour (cf. p.23),

- le fait d'aider l'enfant à réaliser ses buts (l'aider à les formuler de façon positive, les diviser en but et sous-but, définir plusieurs moyens pour arriver à un but, les classer par ordre d'importance...) (cf. p.15),

- le fait de proposer et non imposer un choix d'activités diversifiées qui correspondent au niveau d'aptitude et à l'intérêt des enfants. (cf. p.15),

- le fait de favoriser le sentiment de reconnaissance chez l'enfant (par l'exemplarité, dans le quotidien, lors d'une petite réunion, du retour le soir, à l'aide d'une pochette à mots de gratitude, à travers la création d'un portrait des qualités d'une personne qu'il aime...) (cf. p.20-21),

- le fait de favoriser le partage social chez l'enfant (à travers un livre d'or, lors d'une petite réunion, par une exposition photographique pour les parents...) (cf. p.24),

- le fait de faire expérimenter aux enfants la technique de recadrage (la présenter aux enfants, l'utiliser dans le quotidien avec eux...) (cf. p.24),

- de proposer aux enfants de chanter et danser sur des musiques joyeuses (cf. p.23) ou de faire des exercices de relaxation et de méditation (cf. p.24),

- le fait de proposer aux enfants de créer un poster de ce qu'ils aiment (cf. p.16), leur boîte à bonheur (cf. p.24) ou leur « recette du bonheur » personnelle ou collective (cf. p.17-18),

- le fait d'agir sur le bonheur de l'enfant aux niveaux micro, méso et macro (cf. p.24-25).

Pour terminer, il me semble qu'amener l'enfant à expérimenter consciemment le fait d'être heureux et à contribuer à son propre bonheur et à celui des autres, demande à l'EDE de répondre, de manière générale aux besoins de développement physique, cognitif, social et de la personnalité de l'enfant. En effet, expérimenter consciemment le fait d'être heureux ne demande-t-il pas un développement global le plus satisfaisant possible ? Par exemple, le fait d'apprendre à faire les meilleurs choix possibles me semble solliciter directement le développement cognitif de l'enfant. En effet, comment être capable d'identifier ce qui est mieux pour soi et les autres si l'on a une conscience limitée de soi et de son entourage et



que l'on est incapable de comparer les choses entre elles ? De plus, avoir un bon développement physique ne multiplie-t-il pas les possibilités d'avoir une vie « agréable » et « épanouissante » (cf. p.11) ?

### 3.2 Limites du travail

Premièrement, le fait que cette recherche soit purement théorique, les pistes d'action professionnelle proposées n'ont pas pu être expérimentées sur le terrain. Afin de pouvoir évaluer leur pertinence, il serait intéressant de le faire.

Deuxièmement, la psychologie positive propose un champ d'étude très étendu. Mon travail de mémoire étant limité à trente pages, je n'ai pas pu exposer et analyser tous les cadres théoriques qui auraient mérités de l'être. Par exemple, je n'ai pas pu présenter le programme éducatif « SPARK » résilience dans sa totalité, ni, plus particulièrement, ses perroquets de la perception que sont l'accusateur, le juge, le perdant, l'inquiet, le monsieur « j'abandonne », le fautif et le je-m'en-foutisme (BONIWELL, s.d.).

Je n'ai pas non plus pu présenter la théorie de Victor Frankl, premier psychologue du sens qui écrivit, après avoir échappé aux camps de concentration en 1945, qu'il était indispensable, « si l'on voulait aider un prisonnier à retrouver sa force intérieure, de lui suggérer un but quelconque. [...] Il fallait que nous changions du tout au tout notre attitude à l'égard de la vie. Il fallait que nous apprenions par nous-mêmes et, de plus, il fallait que nous montrions à ceux qui étaient en proie au désespoir que l'important n'était pas ce que nous attendions de la vie, mais ce que la vie attendait de nous » (LECOMTE, 2014, p.64).

Je n'ai pas non plus pu présenter les concepts de « satisfiseurs » et de « maximiseurs » qui démontrent par plusieurs études scientifiques que « trop de choix tue le choix » (BONIWELL, 2012), ni le style explicatif positif et négatif de Martin Seligman, ni les cinq principaux sous-types de vision du temps que sont le futur, le négatif passé, le positif passé, le présent hédoniste et le présent fataliste, ni le concept de résilience...

Ainsi, une autre personne que moi aurait peut-être trouvé tel cadre théorique plus pertinent à traiter dans ce travail que tel autre et aurait peut-être défini d'autres manières d'intégrer la psychologie positive dans la pratique professionnelle de l'EDE. Donc, si ce travail de mémoire s'inspire de la psychologie positive ; il est aussi le fruit de ma sensibilité personnelle et ne se veut pas exhaustif. De plus, ce travail de mémoire est plutôt « généraliste » car chacun des sous-thèmes que j'ai abordés pourraient à eux seuls faire l'objet d'un travail de mémoire.

### 3.3 Perspectives et pistes d'action professionnelle

Comme je l'ai dit dans l'introduction, il ne se passe pas une journée sans que je ne réfléchisse à la question du bonheur. Ce travail m'a donc permis d'affiner ma réflexion au niveau professionnel. Si cette réflexion n'est qu'à son début et continuera très certainement durant toute ma carrière professionnelle, il me semble toutefois qu'il y a déjà plusieurs points abordés dans ce travail de mémoire que je vais pouvoir intégrer dans ma pratique quotidienne.

Concernant le fait de s'inspirer du cadre théorique de l'espoir (MARTIN-KRUMM, 2011) pour définir quels moyens utiliser pour soutenir l'enfant dans le développement de sa capacité à être heureux, cette façon de faire m'a bien convenu et correspond bien à la façon dont je souhaite utiliser ma pratique réflexive dans mon travail. En effet, cela peut aider à ne pas se perdre, comme cela arrive parfois, dans des spéculations quant aux raisons qui animent le

comportement d'un enfant mais bien à rester centré sur la recherche de solution. Il me semble aussi qu'être centré sur la recherche de solution peut diminuer les jugements que l'on peut parfois développer face à une situation. Ainsi, cela peut favoriser la confiance, la communication et la collaboration entre les enfants, leurs parents et les EDE.

Concernant le fait d'avoir comme objectif d'amener le plus possible l'enfant à expérimenter le fait d'être heureux et à contribuer à son propre bonheur et à celui des autres, cette façon de faire m'a aussi bien convenu et peut aussi enrichir ma pratique réflexive. En effet, si j'ai ces objectifs à l'esprit alors que, par exemple, un enfant a des comportements agressifs envers ses camarades, il me semble que cela me donne de meilleures perspectives d'action que si je cherche simplement à stopper les comportements agressifs. Il me semble également que cela me donne tout simplement plus de patience et d'empathie pour cet enfant.

Cette façon de faire peut aussi m'aider à être plus créative dans les activités que je propose aux enfants. En effet, en plus de continuer à proposer aux enfants les activités utilisées habituellement dans les institutions de l'enfance, cela peut me donner envie d'en proposer d'autres, du type de celles présentées dans ce travail de mémoire. Si un jour, je travaille en UAPE, il me semble que cela pourra m'être possible de mettre sur pied certaines de ces activités. Par la suite, si mes collègues trouvent ces activités intéressantes, elles pourront alors se joindre à moi dans leur réalisation ou aller plus loin dans la réflexion en, par exemple, intégrant la reconnaissance dans le projet pédagogique.

De plus, de toutes les activités proposées dans ce travail de mémoire, il me semble que celle de la « recette du bonheur » est la plus complète et contient finalement toutes les autres. En effet, elle amène l'enfant à prendre conscience à la fois de ce qui le rend heureux et de ce qu'il peut faire pour contribuer à son propre bonheur et à celui des autres. Elle permet aussi à l'EDE de présenter aux enfants les autres outils, abordés dans ce travail de mémoire, lui permettant d'augmenter son bonheur. Au moment où cette activité m'est venue à l'idée, je me suis d'ailleurs même mise à rêver de mettre sur pied un atelier « recette du bonheur » en dehors de mon travail d'EDE. A voir si cette idée est vraiment réalisable...

Enfin, il me semble que la psychologie positive serait à même d'aider les EDE dans la professionnalisation de leur travail. En effet, des études sur l'impact de leur pratique professionnelle sur les enfants leur permettraient d'identifier celles qui sont les plus bénéfiques au développement de l'enfant. Cela permettrait aussi aux EDE de donner une meilleure visibilité de leur travail et ainsi de disposer de meilleurs arguments pour défendre leurs conditions de travail. Collaborer avec les chercheurs en psychologie positive pourrait donc être une bonne perspective professionnelle pour les EDE en général.

### 3.4 Remarque finale

Une dernière remarque, si je devais donner une définition personnelle du bonheur ; je dirais, que ce bonheur, cette « saveur de la vie », se compose principalement de la capacité à aimer avec le moins de conditions possibles et de la capacité à faire les meilleurs choix possibles.

En effet, quoiqu'on en dise, n'est-ce pas simplement le fait d'aimer qui, finalement, est susceptible de nous rendre heureux ? De plus, aimer avec le moins de conditions possibles n'est-il pas susceptible d'augmenter nos chances d'être heureux ? Enfin, si le bonheur est « la saveur de la vie » ; celui-ci n'est-il pas, en partie, tributaire de certains choix que nous faisons ou ne faisons pas ? Mais faisons-nous les meilleurs choix possibles permettant le bonheur du plus de monde possible ? Il est fort à parier que non.

En effet, pourquoi, alors que nous sommes capables de prouesses technologiques impressionnantes, devons-nous travailler beaucoup plus que ce que nous en avons réellement besoin ? Occupés que nous sommes à faire « fonctionner » le système capitaliste, alors même que les besoins vitaux de certains êtres humains ne sont pas satisfaits et que nous n'utilisons pas pleinement tous les moyens que nous connaissons pour favoriser l'épanouissement de l'être humain ? Notre condition humaine ne nous donne-t-elle pas déjà assez de défis à relever sans que nous nous compliquions nous-mêmes la vie ? Si nous étions capables d'avoir une meilleure vue d'ensemble de tous les besoins humains et d'y répondre plus simplement mais plus efficacement ; l'être humain serait alors plus à même de s'occuper de la jeune génération avec les égards qu'elle mériterait normalement. Et le mot « éducation » s'exprimerait alors (avec un peu de chance) dans son plein potentiel. Mais ça, c'est une autre histoire...

## 4. Bibliographie

ALJANCIC, Aimée [et al.]. *Le petit larousse illustré 1997*. Paris : Larousse, 1996. ISBN 2-03-301197-6.

BASSI, Marta, DELLE FAVE, Antonella. Sélection psychologique et expérience optimale : construire le bien-être dans le temps. In : MARTIN-KRUMM, Charles [et al.]. *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : De Boeck, 2011. 811 p. ISBN 978-2-8041-6614-4.

BEE, Helen, BOYD, Denise. *Les âges de la vie*. 4<sup>ème</sup> édition. Saint-Laurent : Erpi, 2012. 507p.

BOEHM, Julia, LYUBOMIRSKY, Sonja. La poursuite d'un bonheur durable. Preuves et théories issues d'interventions longitudinales expérimentales. In : MARTIN-KRUMM, Charles [et al.]. *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : De Boeck, 2011. 811 p. ISBN 978-2-8041-6614-4.

BONIWELL, Ilona. *Introduction à la psychologie positive, science de l'expérience optimale*. Paris : Payot & Rivages, 2012. 271 p. ISBN : 978-2-228-90798-9.

BONIWELL, Ilona, RYAN, Lucy. *SPARK resilience*. s.l.n.d

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Vivre, la psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont, 2004. 377p. ISBN 2-266-14618-1.

DANINO, Philippe, OUDIN, Eric. *Le bonheur, d'Aristote à Comte-Sponville*. Paris : Eyrolles, 2010. 198 p. ISBN 978-2-212-54729-0.

DIENER, Ed, KESEBIR, Pelin. A la poursuite du bonheur, des réponses empiriques à des questions philosophiques. In : MARTIN-KRUMM, Charles [et al.]. *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : De Boeck, 2011. 811 p. ISBN 978-2-8041-6614-4.

DRUART, Delphine, WAELPUT, Michelle. *Coopérer pour prévenir la violence, jeux et activités d'apprentissage pour les enfants de deux ans et demi à douze ans*. 2<sup>ème</sup> édition. Bruxelles : De Boeck, 2009. 164 p. ISBN 978-2-8041-0772-7.

DUMAS, Jean-Baptiste [et al.]. *Guide de formation pratique EDE*. 2<sup>ème</sup> éd. s.l. : s.n, 2012.

GABLE, Shelly L., HAIDT, Jonathan. Qu'est-ce que la psychologie positive (et pourquoi) ? In : MARTIN-KRUMM, Charles [et al.]. *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : De Boeck, 2011. 811 p. ISBN 978-2-8041-6614-4.

GAUCHER Renaud. *La psychologie positive ou l'étude scientifique du meilleur de nous-mêmes*. Paris : L'harmattan, 2010. 249 p. ISBN 978-2-296-11391-6.

HOUSSAYE, Jean. *Quinze pédagogues*. 2<sup>ème</sup> éd. Paris : Bordas, 2002. ISBN 2-04-729341-3.

LECOMTE, Jacques [et al.]. *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod, 2014. 310 p. ISBN 978-2-10-070533-7.

MARTIN-KRUMM, Charles, TARQUINIO, Cyril. L'optimisme : simple confiance en l'avenir ou stratégie ? Quelle réalité ? In : MARTIN-KRUMM, Charles [et al.]. *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : De Boeck, 2011. 811 p. ISBN 978-2-8041-6614-4.

MEIRIEU, Philippe. *Pédagogisme et pédagogie* [en ligne]. S.d. Adresse URL : <http://www.meirieu.com/COURS/pedagogisme.htm>. (consultée le 17 avril 2014)

POSITRAN, psychology for positive transformation. Positran : services de conseil, d'enseignement, de formation dans les domaines de la psychologie positive [en ligne]. Adresse URL : <http://www.positran.fr/products>. (consultée le 11 avril 2014)

QUOIDBACH, Jordi. Les émotions positives : à quoi servent-elles et comment les savourer ? In : LECOMTE, Jacques [et al.]. *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod, 2014. 310 p. ISBN 978-2-10-070533-7.

SHANKLAND, Rébecca. *La psychologie positive*. Paris : Dunod, 2012. 156 p. ISBN 978-2-10-055410-2.

VEENHOVEN, Ruut. Le plus grand bonheur du plus grand nombre. Est-ce possible ? Si oui, comment ? In : MARTIN-KRUMM, Charles [et al.]. *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : De Boeck, 2011. 811 p. ISBN 978-2-8041-6614-4.

VERLHIAC, Jean-François, MEYER, Thierry. Entre Candide et Cassandre : la nécessaire complémentarité de l'optimisme et du pessimisme. In : LECOMTE, Jacques [et al.]. *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod, 2014. 310 p. ISBN 978-2-10-070533-7.

WATKINS, Philip C. Gratitude et bien-être. In : MARTIN-KRUMM, Charles [et al.]. *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : De Boeck, 2011. 811 p. ISBN 978-2-8041-6614-4.

« L'auteure affirme avoir mené seule son travail et mentionné toutes les sources auxquelles elle a eu recours. »

## Annexe I

### Forces et vertus d'après la Classification VIA :

« Sagesses et savoir :

- Curiosité et intérêt pour le monde (être intéressé par une variété de sujets et d'expériences)
- Amour d'apprendre (augmenter ses connaissances sans autre but que ces nouvelles connaissances)
- Perspectives, sagesse (voir la situation dans son ensemble, être considéré comme sage)
- Créativité, originalité (trouver de nouveaux moyens de faire les choses, avoir du bon sens)
- Ouverture d'esprit, esprit critique (être un penseur rationnel, être capable d'émettre de bons jugements)

Courage :

- Vaillance, bravoure (prendre position, dompter sa peur)
- Persistance, persévérance, application (finir ce que l'on a commencé, ne pas se laisser distraire)
- Intégrité, authenticité, honnêteté (tenir ses promesses, être sincère et ouvert)
- Ardeur, enthousiasme, vitalité (vivre la vie pleinement, avoir de l'énergie)

Amour et humanité :

- Capacité d'aimer et d'être aimé (tenir aux relations intimes aimantes et avoir de telles relations)
- Gentillesse, générosité (aider les autres, faire preuve d'empathie, prendre soin d'eux)
- Intelligence sociale, intelligence personnelle, intelligence émotionnelle (sentir ce que les autres ressentent, conscience de ses propres sentiments, être à l'aise avec les autres)

Justice :

- Citoyenneté, travail d'équipe, loyauté (bien fonctionner au sein d'un groupe)
- Qualités de direction (organiser et motiver les gens)
- Impartialité, équité (traiter les gens de manière égale, sans discriminer à partir de ses propres préjugés)

Modération :

- Maîtrise de soi, autorégulation (contrôle de ses émotions, discipline)
- Prudence, attention (éviter le danger, faire des choix réfléchis)
- Humilité, modestie (conscience de la place que l'on occupe dans l'univers)
- Pardon, pitié (pardonner et oublier les attitudes offensantes)

Transcendance :

- Appréciation de la beauté et de l'excellence (la créer et/ou être inspiré, s'élever par elle)
  - Spiritualité, sentiment d'avoir un but, foi, religiosité (avoir une vocation dans la vie, développer des croyances cohérentes sur le sens supérieur)
  - Espoir, optimisme, esprit tourné vers le futur (voir le bon côté des choses, faire des projets d'avenir)
  - Gratitude (remercier les autres, être reconnaissant pour ce que l'on a)
  - Humour, espièglerie (apporter sourires et rires autour de soi, travailler en s'amusant) »
- (BONIWELL, 2012, p.155)

*Christopher Peterson, Martin Seligman, Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification, Washington, American Psychological Association, New York, Oxford University Press, 2004.*